مناهج اللغة العربية

وطرائق تدريسها

الأستاذ الدكتور
سعد علي زاير

الدكتورة
ايمان اسماعيل عايز



www.darsafa.net



مؤسسة دار الصادق الثقافية
طبع . نشر . توزيع

مناهج اللغة العربية

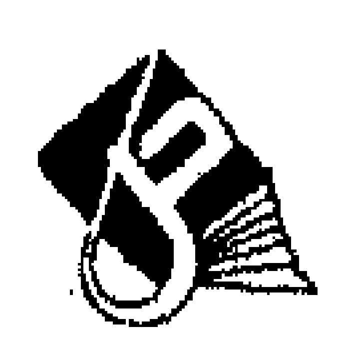
وطرائق تدريسها

الاستاذ الدكتور
سعد علي زاير

الدكتورة
ايمان اسماعيل عايز

الطبعة الأولى

2014م - 1435هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان



مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

ا.د.سعد علي زاير .د.ايمان اسماعيل عايز

الواصفات:

المناهج//اساليب التدريس//اللغة العربية/

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2013/4/1276)

ردمك ISBN 978-9957-24-894-9



بسم الله الرحمن الرحيم

﴿يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟

ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾

صدق الله العظيم

(سورة المجادلة الاية 11)



إلى ..

أجنحة رفرفت بنقاء

شهداء العراق الحر

نهدي هذا الجهد المتواضع

الفهرس

المقدمة 21

الفصل الأول

أهمية اللغة العربية

أهمية التربية والتعليم 25
المنهج الدراسي واللغة 26
المدرس 28
التعليم الجامعي 32
مدرس اللغة العربية 36
ضعف الأداء الوظيفي 37
العناية بإعداد مدرس اللغة العربية 40

الفصل الثاني

المنهج وإعداد المدرس

توطئة في المنهج 45
نظريات المنهج 46
النظرية الأساسية (الجوهرية) 49
النظرية الموسوعية 50
النظرية العملية (البراجماتية) 51
النظرية التطبيقية (البولتيكنيكية) 53
التدريس 54
مفهوم التدريس 54
التدريس مهنة 56

أسس التدريس العامة 57
معوقات العملية التدريسية 58
أركان العملية التدريسية 59
إعداد المدرس 60
أهمية إعداد المدرسين 62
خصائص المدرس الناجح 67
المبادئ الأساسية في التدريس الجيد 68
مفهوم الطريقة بين القدماء والمحدثين 69
القواعد التربوية المستندة إليها طرائق التدريس 71
طبيعة المعرفة وطرائق التدريس 72
مبادئ التعلم والتعليم الفاعلة 73

الفصل الثالث

دراسات في الصعوبات وبناء البرامج

أولا: دراسات تناولت صعوبات تدريس فروع اللغة العربية 79
ثانيا: دراسات في بناء البرامج 84

الفصل الرابع

صعوبات في مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

أولاً: صعوبات في مجال الأهداف 101
ثانياً: صعوبات في مجال التدريسيين 102
ثالثاً: صعوبات في مجال المفردات 103
رابعاً: صعوبات مجال النشاطات 104
خامساً: صعوبات مجال طرائق التدريس 104
سادساً: صعوبات مجال الطلبة 105

سابعاً: صعوبات مجال أساليب التقويم 106

الفصل الخامس

مفاهيم أساسية في المناهج

أولا: معنى كلمة المنهج........................ 109
ثانياً: مفهوم المنهج قديماً 110
ثالثاً: المفهوم التقليدي للمنهج 110
رابعاً: النقد الموجه الى المنهج بمفهومه التقليدي 111
خامساً: المنهج الحديث 114
سادساً: المنهج بمفهومه الحديث 115
سابعاً: مبادئ المنهج التربوي الحديث 117
ثامناً: مميزات المنهج التربوي الحديث 120
تاسعاً: اتجاهات بناء المنهج 123
عاشراً: العوامل التي أدت الى الانتقال من المفهوم
التقليدي الى المفهوم الحديث........................ 125
حادي عشر: تطوير المنهج........................ 126

الفصل السادس

أسس بناء المناهج

أولا: الأسس الفلسفية للمنهج 141
ثانيا: الأسس الاجتماعية........................ 145
ثالثا: الأسس المعرفية للمنهج التربوي الحديث........................ 153
رابعا: الأسس النفسية للمنهج 156

الفصل السابع

أنواع المناهج

أولا: منهج المواد المنفصلة 168

ثانياً: منهج المواد المترابطة 172

ثالثاً: منهج المجالات الواسعة 174

رابعاً: منهج النشاط 176

خامساً: منهج المشروعات 180

سادساً: منهج الوحدات 182

الفصل الثامن

الأهداف

مكونات المنهج التربوي 193

مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية 194

مستويات الأهداف التربوية 199

تصنيف الأهداف السلوكية 202

أهمية صياغة الأهداف السلوكية 211

أهمية دراسة تصنيف بلوم للاهداف التربوية 212

الفصل التاسع

المحتوى

تعريف المحتوى 217

تصنيفات المحتوى 218

معايير اختيار المحتوى 219

معايير ترتيب المحتوى 220

الفصل العاشر

الطرائق التدريسية

الإستراتيجية في التدريس 227
الطريقة في التدريس 227
الأسلوب التدريسي 227
الفرق بين مفاهيم الإستراتيجية والطريقة والأسلوب 228
تصنيف طرائق التدريس 228
العوامل المؤثرة في طرائق التدريس 231
عوامل اختيار طرائق التدريس 231
مميزات الطريقة التدريسية الجيدة 233
الطريقة والمنهج 234
التدريس والطريقة 236
طريقة المحاضرة 236
طريقة المناقشة 242
طريقة الاستكشاف 249
طريقة الاستقصاء 252
طريقة تحليل النص 256
طريقة الاستجواب 259
طريقة الإلقاء 261
الطريقة الاستقرائية 266
الطريقة القياسية 270
إستراتيجية التقارير القصيرة 273
إستراتيجية الملخصات العامة 278

إستراتيجية التعلم التعاوني 281
أسلوب التعليم المبرمج باستعمال الحاسوب.. 290
إستراتيجية التعلم من اجل التمكن (التعلم الإتقاني).. 294
أسلوب العصف الذهني 298
طريقة حل المشكلات.. 303
طريقة التمثيل.. 307
مقدمة 317
أهمية في الوسائل التعليمية.. 317
أنواع الوسائل التعليمية (التقنيات التربوية).. 317
أسس اختيار الوسائل التعليمية 317
الفوائد والأغراض التربوية التي تحققها الوسائل التعليمية.. 317
العوامل المؤثرة في اختيار الوسيلة التعليمية.. 317
خصائص الوسائل التعليمية 317
معوقات استعمال الوسائل التعليمية.. 317

الفصل الحادي عشر

الوسائل التعليمية والنشاطات

مقدمة 320
أهمية في الوسائل التعليمية.. 321
أنواع الوسائل التعليمية (التقنيات التربوية).. 329
أسس اختيار الوسائل التعليمية 329
الفوائد والأغراض التربوية التي تحققها الوسائل التعليمية.. 331
العوامل المؤثرة في اختيار الوسيلة التعليمية.. 332
خصائص الوسائل التعليمية 332

معوقات استعمال الوسائل التعليمية.......... 333

الفصل الثاني عشر

التقويم

نشأة التقويم 342
أهمية التقويم 343
وظائف التقويم 345
خصائص التقويم 347
الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي 348
التقويم والمنهج.......... 350
مجالات تقويم المنهج 352
أنواع التقويم 352
الاختبارات 355
التدريب على بناء الاختبارات اللغوية 367
بناء الاختبار اللغوي 368
نماذج تدريبية للمدرس على بناء الاختبارات اللغوية.......... 370

الفصل الثالث عشر

الكتاب المدرسي

الكتاب وأهميته.......... 375
أهمية الكتاب المدرسي للمدرسين وعلاقته بهم.......... 377
أهمية الكتاب المدرسي للطلبة.......... 378
أهداف استعمال الكتاب المدرسي 379
معايير الكتاب المدرسي الجيد.......... 379
المواصفات الخاصة بكتب اللغة العربية 381

طرائق تأليف الكتاب المدرسي 382
العوامل المؤثرة في تأليف الكتاب المدرسي 384

الفصل الرابع عشر

التخطيط للدرس

المفهوم العام للتخطيط 390
أهمية التخطيط للدرس 390
أنواع الخطط التدريسية 391
العناصر الرئيسة لخطة الدرس 392
خطوات الخطة السنوية 395
الخطوات العامة لإعداد الخطة الفصلية 395
الخطة اليومية 397
أهمية إعداد الخطة الدراسية اليومية 398
صفات الإعداد اليومي الناجح 398
وظائف الإعداد اليومي 399

الفصل الخامس عشر

تدريس قواعد اللغة العربية

نبذة عن نشأة قواعد اللغة العربية 403
أهمية قواعد اللغة العربية 405
أهداف تدريس قواعد اللغة العربية 406
الضعف في قواعد اللغة العربية 408
علاج ضعف استعمال قواعد اللغة العربية 409
طرائق تدريس قواعد اللغة العربية 411

الفصل السادس عشر

تدريس الإملاء

نبذة تاريخية 425

مهارات تدريس الإملاء 426

أهداف تدريس الإملاء 426

خطوات تدريس انواع الاملاء 427

طرائق تصحيح الإملاء 431

أسباب الأخطاء الإملائية 432

الأساليب المتبعة في علاج الضعف الإملائي 433

مشكلات الكتابة العربية 434

الفصل السابع عشر

تدريس الأدب والنصوص

مفهوم الأدب والنصوص 447

أهمية الأدب والنصوص 447

أهداف تدريس الأدب والنصوص 448

خطوات تدريس النصوص الادبية 449

الفصل الثامن عشر

تدريس تاريخ الأدب والنقد الأدبي

مفهوم تاريخ الأدب 463

تدريس تاريخ الادب 464

أهداف تدريس تاريخ الادب العربي 465

نشأة النقد العربي 465

أهمية النقد الأدبي 466
طريقة تدريس النقد الادبي 467
خطوات تدريس النقد الادبي 467

الفصل التاسع عشر

تدريس البلاغة

مقدمة 471
أسس تدريس البلاغة 472
تدريس البلاغة 474
أهداف تدريس البلاغة 475
خطوات تدريس البلاغة 476

الفصل العشرون

تدريس القراءة والمطالعة

أهمية القراءة 487
أنواع القراءة 488
أهمية المطالعة 490
أهداف تدريس المطالعة 491
خطوات تدريس المطالعة 492
توجيهات للمطالعة الصحيحة 493

الفصل الحادي والعشرون

تدريس التعبير

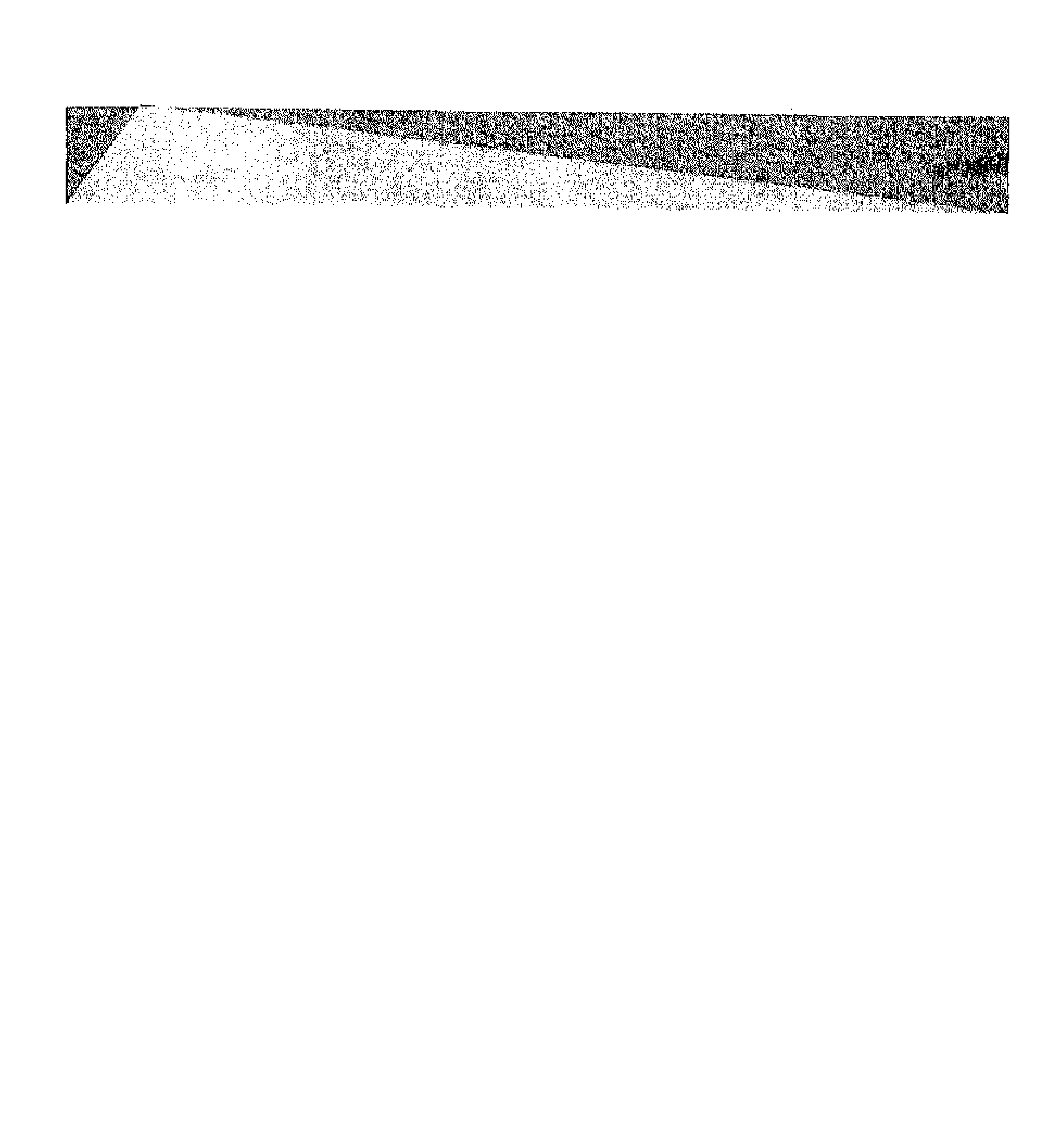
أهمية التعبير 501
أنواع التعبير 502

أساليب تدريس التعبير.. 504
أهداف تدريس التعبير.. 505
أسباب ضعف الطلاب في التعبير.. 506
طرائق الارتقاء بتعبير الطلبة 506

الفصل الثاني والعشرون

تدريس اللغة العربية تكامليا ووظيفيا

مقدمة 513
تعليم اللغة العربية بطريقة الوحدة.. 514
التطبيق المطلوب بطريقة الوحدة 516
تعليم اللغة العربية وظيفياً.. 522



مقدمة

بعد دراسة أجريت في بغداد (كليات التربية – أقسام اللغة العربية) لتعرّف الصعوبات التي تواجه تدريسيي مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، وطلبة المرحلة الثالثة في الكليات المذكورة ، جاء هذا الكتاب الذي يرمي تحقيق عدد من الأهداف يمكن تحديدها بما يأتي :

1- تحديد القضايا المهمة في تطوير المنهج وما تتضمنه من تعميمات .

2- إبراز العلاقات التي توجد بين مكونات المنهج .

3- تأكيد التربية العقلية ، لأنها الهدف الرئيس للمنهج ، إذ لابد من تعلم الحقائق واكتساب المعرفة .

4- إكساب الطلبة الحقائق والمفهومات والقوانين خطوة بعد أخرى من طريق تعلم طرائق التدريس التقليدية والحديثة .

5- تعليم الجانب السيكولوجي والجانب الاجتماعي ، كلا الجانبين على درجة واحدة من الأهمية.

6- رفد الطلبة بمعارف مهنية تساعدهم على فهم العملية التدريسية .

7- إعداد برنامج مبني على أسس سليمة ومتماشية مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعمل على إكساب الدارسين المهارات والكفايات اللازمة.

8- إعداد مدرسين إعداداً يمكّنهم من تحمل المسؤولية الواقعة على عاتقهم، إذ يتوقف عليهم – إلى حد كبير- نجاح العملية التعليمية أو فشلها .

9- تطوير كفايات طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية العلمية والعملية في ميدان التربية والتعليم سواء أكانت معرفية أم وجدانية أم نفسية حركية بعدّها نمطا واضحا ومهما في إعداد المدرس لمهنته .

ويمكن الإفادة من محتوى هذا الكتاب في تدريس مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الثالثة في كليات التربية ، فضلا عن إمكانية إفادة طلبة الدراسات العليا مما يحتويه من مفاهيم وطرائق تدريسية ووسائل تعليمية ونشاطات وغيرها ، ويأمل الباحثان من وضع الكتاب مرضاة الله سبحانه وتعالى .

وفي نهاية المقدمة نود القول أن الغاية الرئيسة منه فائدة أهل العلم منه ، والله من وراء القصد .

المؤلفان



أهمية اللغة العربية

أهمية التربية والتعليم

المنهج الدراسي واللغة

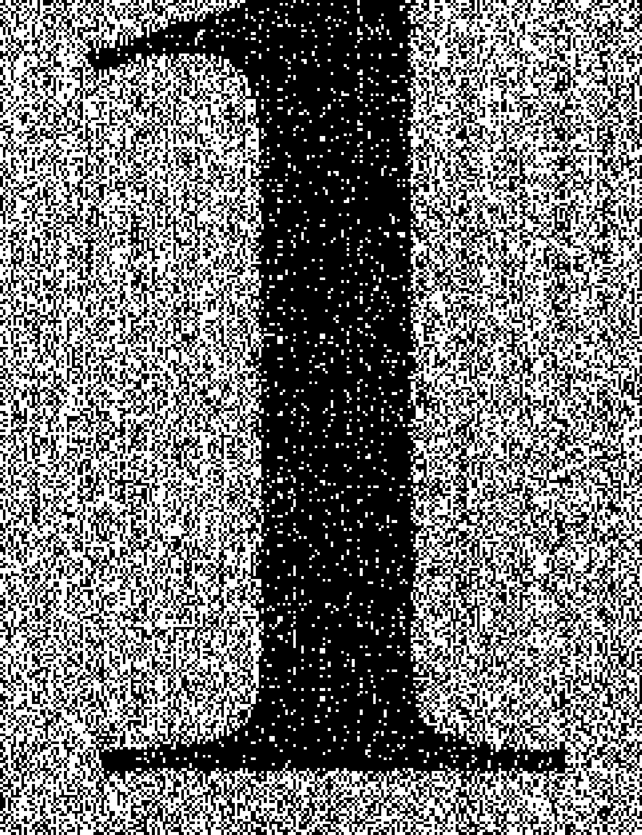
المدرس

التعليم الجامعي

مدرس اللغة العربية

ضعف الأداء الوظيفي

العناية بإعداد مدرس اللغة العربية



الفصل الأول

أهمية اللغة العربية

أهمية التربية والتعليم:

إنّ التربية عملية تعليم وتعلّم في الوقت نفسه، وبما أن أحوال الحياة العصرية تحتم على كل إنسان أن يتعلم كل يوم أصبحت التربية والتعليم ضرورة لابد منها، فهما بداية وانفتاح، وبمنزلة تلقيح يجعل من الزهور التي تمثلها الأجيال الناشئة ثمرات يانعة تنضج بمرور الزمن.

أصبح المجتمع اليوم يُعنى بالعملية التربوية، ويهدف إليها، ويستعين بها بما شاء من تعليم أو تدريب، وبما أن التعليم جزء لا يتجزأ من التربية ووسيلتها فقد أصبح أداتها المهمة لتحقيق أغراضها.

والتعليم ذراع التربية في تنفيذ ما تسعى إليه، فهو يعكس أهدافها ويترجم منطلقاتها بما يمتلكه من مؤسسات تربوية تغذي المتعلم بالتفكير السليم ليصبح قادراً على التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها ويحيط نفسه بجانب من العلوم والمعارف. فهو المرتكز الأساس للتربية في تحقيق أهدافها، إذ ليست الغاية في أن يتعلم الطالب فحسب، وإنما المقصد الأساس هو كيف يُكون المتعلم بعد التعلم شخصا له خصائص تغاير خصائصه التي كان عليها قبل التعلم، وقد ازداد الاهتمام بالتعليم ورفع مستواه وأصبح شرطا مهما لتقدم الأمم وتطورها ؛ فالتعليم أداة فعالة لزيادة الإنتاج وتحسينه في جميع مجالاته وخلق أساس لتطوير مستمر، فكل تطور يبدأ بالعامل الإنساني ويستمر فهو مبدع كل شيء جديد وخالقه والمسؤول عن تنمية نفسه وأسرته ووطنه وتطويرها.

ارتبطت الحاجة إلى التعليم منذ البدء بكيان المجتمعات واستمرارها وتطورها، وهو ضرورة أوجدها تقدم البشرية في المعرفة، وللحاجة الملحة للتعليم

فقد اتفقت المجتمعات جميعها على ضرورته واعتمدت على شتى الوسائل في سبيل تحقيقه.

ومع القفزات العلمية التي حدثت، وازدياد كمية المعلومات بنحوٍ مطرد، ظهرت الحاجة إلى ترتيب هذه المعلومات وتنسيقها، وكان التعليم هو الموكل للقيام بهذه العملية، فأصبحت الحاجة إليه ماسة ولاسيما أن الحاجة إليه لا تقتصر على مرحلة معينة بل هي حاجة متواصلة في كل المراحل.

وأدى الاهتمام بالتعليم إلى الاهتمام بالمناهج الدراسية ؛ لأنها عنصر أساسي في تحقيق التربية والتعليم، وهي من مقتضيات عملية التعليم والتعلم، فتحديد الغرض من التعليم هو الأساس الأول للمناهج الدراسية، فالمناهج الناجحة هي التي تشتق من حاجات المجتمع وتخدم أغراضه في المواقف الحياتية المختلفة.

فالمنهج هو لبّ التربية وأساسها الذي ترتكز عليه، وهو النقطة الحيوية التي توصل الطالب بالعالم المحيط به، وهو الوسيلة الفعالة التي يصل بها الطالب إلى ما يبتغيه من أهداف وآمال.

المنهج الدراسي واللغة :

المنهج الدراسي نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة، فالتربية العسكرية والتربية الزراعية والتربية الصناعية تستوجب أنواعاً من المناهج تحقق غاياتها، وهي أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم والحياة الفضلى.

إن التفكير في المنهج بوصفه وسيلة للتأثير في نمو الطلبة وسلوكهم غير موجه لاختيار المحتوى المناسب، فالمنهج ليس مجرد شيء يتعلمه الطالب، وليس مجرد اكتساب خبرات، وانه ليس ذا قيمة في ذاته، بل هو وسيلة وليس غاية، فالمنهج لا يمكن أن يخطط إلا في ضوء القوى التي تؤثر في نمو الطلبة، وإن أهمية المنهج تتمثل في التخطيط الموزون لما يقدمه للطالب من خبرات، فهو لا

يقتصر على العناية بالنمو العقلي بل يتعداه إلى جوانب الشخصية الآخر كافة، ويدرّب طلابه على التخطيط لمشاريعهم المدرسية بدقة وجهد قليل.

ولما للمنهج من أهمية في بناء الطالب من الناحية العقلية والجسمية، فقد ارتبط بالسياسة التعليمية العليا التي ترسمها الدولة وبظروف المجتمع وحاجاته، ومما تتطلبه الحياة من إعداد خاص للقوى البشرية وحاجات الأفراد أنفسهم، وانطلاقاً من الأهمية التي تمثلها المناهج في حياة الشعوب، وجب علينا الاهتمام بأكثر المناهج علاقة بوعي الإنسان وتفكيره، والتعبير عن أحاسيسه، ولما كانت اللغة اكثر الوسائل التي تعمل على تحقيق الوعي، والقدرة على التفكير عند الإنسان، لذا أصبحت مناهجها من اكثر المناهج أهمية وقدرة على ترجمة أهدافه.

وإذا كان العطاء الإنساني الذي يفخر به الوجود والمتمثل في الإبداع والإتقان مصدره الأفكار التي تعطي لها اللغة شكلها ومضمونها، ثم تأخذ طريقها من خلاله إلى هذا الإبداع والإتقان، وإن التقدم الفكري لا يمكن أن يحصل إلا إذا وجد في اللغة قاعدة يستند إليها، فإنّ عجز اللغة وقصورها عن تشكيل هذا الفكر، وحمل مقتضياته يؤثر تأثيراً مباشراً في حركة التغيير والعطاء المستهدف ومن ثم تتوقف عجلة الحضارة التي يمثلها ذلك الإبداع الإنساني في مجالات الحياة كافة، وهكذا تبدو العلاقة بين اللغة والحضارة، فكلما ارتفعت اللغة إلى مستوى الفكر واستجابت لبلورته ارتقت الحضارة، فلا حضارة من دون لغة، وانطلاقاً من هذا الدور الذي تؤديه اللغة في بناء الحضارة، فإنّ اللغة أي لغة تتأثر بالروح السائدة للحضارة وإنجازاتها وآلياتها، ويؤثر في اللغة النمط الحضاري السائد في مجتمع من المجتمعات، والحضارة تتأثر باللغة: بأنماطها التعبيرية وقدراتها الإبداعية التي اكتسبتها عبر تاريخها الطويل، وإذا كان من الميسور التدليل على تأثير الحضارة في اللغة، والإتيان بالشواهد الكثيرة التي تعززه، مثلاً اللغة العربية تمتلئ بالألفاظ التي تصف الصحراء وحيواناتها

ومظاهر الحياة فيها ، وكان تأثير البحر واضحاً في مفردات اللغة الانجليزية ، إذا كان ذلك ميسوراً فإنّ تأثر الحضارة باللغة قد خاض فيه الفلاسفة وعلماء اللغة المحدثون تحت ما سمي بعلاقة الفكر باللغة ، ووجدوا تأثيراً خفياً للغة في طريقة تفكير الناس وتصوراتهم عن الكون والحياة؛ على الرغم من أن اللغة في المحك الأخير من ابتداعهم. وأحد المؤشرات المهمة على تحضر شعب من الشعوب هو علاقته بلغته: كيف ينظر إليها ؟ وكيف يتعامل معها ؟ ثم ما قدرات لغته على التعامل مع نمط الحياة السائد ؟ (1)

فاللغة من بين المواد التي نالت مناهجها عناية المربين، فهي من الأسس المهمة في تنظيم الحياة الاجتماعية للأفراد ، وتوطيد العلاقات التي تربط بعضهم ببعض، وهي تمثيل لحضارة الأمة ونظمها وعاداتها وتقاليدها وعقائدها ، ومظاهر نشاطها العملي والعقلي.

المدرس :

المدرّس عنصر مهم في الجهاز التعليمي، إذ يتمثل فيه النضج العقلي والخبرات الفنية والقدرة على التوجيه المهني وعلى أعمال التخطيط والمتابعة في الإطار الفني لمادة تخصصه ، وفي الميدان الإداري بمدرسته، وهو بهذا كله يعد من المقومات الرئيسة لتحسين العملية التعليمية ، وهو من أكثر أركان العملية التعليمية أهمية ، فعلى كفايته ومدى فاعليته تعتمد مخرجات النظام التربوي اعتماداً كبيراً ، فالمدرس ليس ناقلاً للمعلومات والمعارف فقط، وإنما تقع عليه مهمة تربية الجيل تربية عقلية وجسمية وخلقية وترجمة أهداف التعليم إلى واقع ملموس.

إن الدور الحيوي الذي يؤديه المدرّس في حياة الأمة وإعداد الجيل كبير، وإن المدرّس بما تهيأ له من إعداد سليم وبما توفر له من خصائص عقلية وخلقية

---

(1) ميرة، "www.Islam online –net/iol-arabic/dowalia/fan- "53/alqwe11asp".

وجسمية هو الدعامة التي تبني مجد الأمة وتشيد صرح رقيها. وإدراكاً لأهمية المدرّس حفل تراثنا الإسلامي بما يؤكد دوره في إعداد الجيل وبناء المجتمع، فقد عني العرب بالمدرس عناية كبرى واهتموا بتلقي العلم من المدرسين اهتماماً ملحوظاً.

والمدرّس الجيد هو الذي يقف على أصول مادته ويدرسها بإتقان ويعرف أغراضها ومراميها ويدرك أن لمادته أصولاً وقواعد، كما يقف على موضوعه الوقوف كله ويكثر من المطالعة والدرس، ويكون له اتصال دائم بأحدث الكتب الخاصة بمادته، ويقف على كتب علم النفس وأساليب التربية الحديثة.

ولما كان التدريس علم وفن في الوقت نفسه، فالمدرس يتخذ العلم مهنة في واقع الأمر، فضلاً عن أنه فنان يرسم الطريق ويهيئ اللوحة بأجمل الألوان وأزهى الأشكال، ويزيد على طلابه سعة في التفكير وقدرة على المناقشة وإبداء الرأي. فتوفر المدرّس الحاذق ضرورة أولى في عملية التدريس؛ لأنه يكون قادراً على توفير الشروط الأساسية للتعليم.

إن نجاح المدرّس في تأدية رسالته التعليمية يتوقف - إلى حد كبير - على مقدار فهمه الدقيق الواضح والإحاطة التامة بالوظيفة العملية للمادة التي يقوم بتدريسها وبالغرض من تدريسها، فعلى أكتاف المدرس تقع مسؤولية تحديد الوظيفة الدقيقة لمادته في الحياة.

لقد تبوأت قضية إعداد المدرسين أولوية متميزة، ليست على صعيد العراق فحسب، بل على صعيد الوطن العربي، نظراً للدور الرائد الذي يؤديه المدرس في حقل التربية والتعليم.

لذا نجد أن الدول المتقدمة والنامية تحرص في الوقت الحاضر على تنمية طاقاتها البشرية وتطويرها إلى أقصى حدٍّ ممكن دفعاً للتنمية والتقدم، وان مسألة إعداد المدرسين، تستند إلى حقيقتين: أولهما أهمية الأثر الذي يمارسه في العملية التدريسية، وأثره الايجابي في تطورها، والآخر الوضع الحالي للمدرسين

وعدم كفايتهم سواء أكان من الناحية الكمية أم من الناحية النوعية، إذا ما قيست بالتقدم المستمر في العلوم المتخصصة، والعامة على السواء، فكثير من المدرسين المتخرجين لم يتلقوا في أثناء إعدادهم لمهنة التدريس ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداءً كاملا، فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر.

وانطلاقا من اثر المدرس في النظام التربوي، وتأثيره في نوعية التعليم ومستواه، فان الدول على اختلاف فلسفاتها، وأهدافها، ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التدريس والارتقاء بالمدرس كل عناية، وتتيح له فرص النمو المهني المستمر، وتيسر له الظروف لتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية. وان الاعتناء بنوعية برامج إعداد المدرس وتدريبه في أي مجتمع، إنما يعكس مدى مسؤولية ذلك المجتمع اتجاه مستقبل أجياله، ومدى حرصه على توافر الخدمات التربوية لأبنائه.

وللمدرس أهمية كبرى بوصفه أساس العملية التربوية وهو " مناط الأمل في التنفيذ الجذري في المناهج وفي محتوى العملية التعليمية ووسائلها وأنشطتها "[1]، ويتبوأ مكان الصدارة بين عوامل نجاح التربية وتحقيق غاياتها الأساسية من طريق تكوين المواطن الذي ينبغي إعداده؛ وذلك من ترجمة القيم والمثل والأهداف العامة إلى إجراءات تشكل المواصفات المطلوبة؛ فهو " ينفرد بكونه مطالبا بالقيام بدور اجتماعي متعدد الجوانب " تمتاز هذه الجوانب بأنها مترابطة ومتكاملة بعضها ببعض، لذلك فإن موضع المدرس ودوره يؤثران إلى حد بعيد في صياغة الواقع والمستقبل "[2]، وأصبح من الضرورة جدا إعداد مدرس المستقبل إعدادا يتناسب مع المسؤولية التي تقع على عاتقه للنهوض به.

---

(1) ميرة، "www.Islam online –net/iol-arabic/dowalia/fan- "53/alqwe1 lasp".

(2) حسن، عباس. اللغة والنحو بين القديم والحديث / ص574، دار المعارف، مصر، 1966.

وورد في ندوة إعداد المدرس في أقطار الخليج العربي في الدوحة (1984) " أنّ عملية إعداد المدرس تعتمد على طريقة الحفظ وحشو أذهان الطلبة بالمعلومات النظرية من دون تطبيقها ومشاهدة الكثير منها، ويقتصر دور الطالب المدرس على سماعها فقط "[(1)].

ومن مظاهر التقدم الحضاري في الوقت الحاضر تزايد عناية الأمم بإعداد المدرس؛ ذلك أن المدرس المعد اعدادا جيدا يمكن أن يؤدي دوره على نحو أفضل من الدور الذي يؤديه ضعيف الإعداد ؛ لان أحسن المناهج قد تصبح من دون جدوى وفائدة عند مدرس لا يقدر على تدريسها. ومما يزيد من ضخامة مسؤولية المدرس هو التطور الملموس لجوانب الحياة المختلفة، الذي جعل من المدرسة مركزا مهما من مراكز الإصلاح، وجعل المدرس عاملا من عوامل النهضة تعتمد عليه الدول في تحقيق أغراضها وبلوغ غاياتها. وقد " زعم بعضهم أنّ المدرس الصالح يجب أن يكون حكما ورسولا ومصلحا اجتماعيا مثاليا "[(2)].

لقد عنيت الاتجاهات الحديثة لبرامج إعداد المدرسين أيما عناية بالكفايات الأدائية التي تمكن المدرس من أداء متطلبات العمل، لان معيار تحقيق هذه الكفايات هو قدرة المدرس على القيام بأداءات سلوكية متعددة تشمل أبعاد الموقف التعليمي كله.

ونجد أنّ اعتناء القائمين على العملية التعليمية بمفهوم الأداء يأتي من اعتقادهم أنّ المعيار الأساسي المطلوب توافره في المدرس هو كفايته وقدرته على مساعدة المتعلمين، وامتلاكه القدرة على أداء مهارات التعليم المختلفة. ومما يؤكد هذا الاعتناء ما أقرته استراتيجية تطوير التربية العربية حول ضرورة تحديد إعداد المدرسين وبرامج تدريبهم، إذ تؤدي الى التفوق في أداء مهماتهم

---

(1) نفسه / ص10.

(2) صليبا، جميل، **المنطق** / ص355، منشورات عويدات، ط2، بيروت، 1967.

التعليمية. وان عملية إعداد المدرس إذا ما اقتصرت على تزويده بالمعارف وطرائق التدريس على نحوها النظري، فإنها ليست كافية لتهيئة المدرس الناجح، إذ لمهنة التدريس كفاياتها المعرفية والأدائية. وإذا ما حصل خلل في الكفايات الأدائية فان المدرس لا يستطيع تحقيق الأهداف التعليمية مهما تفوق في كفاياته المعرفية بالمادة التعليمية، فهي غير كافية، بل عليه أن يمتلك المهارة والفعالية اللازمة لأداء المهمات التدريسية في المواقف التعليمية.

ونرى أنّ عملية التدريس في القرن الحادي والعشرين طرأ عليها كثير من التغيير فلم تعد تقتصر على التدريس اللفظي من المدرس، وإنما يتطلب منه معرفة ومهارات، تسهم في تحقيق أهداف الدرس على النحو المطلوب .

ويُعَدّ إعداد المدرسين ضرورة في مهمة التعليم تفوق المهن الأخرى بسبب التطور المستمر في المعرفة والمفاهيم التربوية، وتنويع أساليب التدريس ووسائله وأهمية العمل ذاته ودوره في بناء الأجيال.

التعليم الجامعي :

إنّ مهمة التعليم العالي لم تعد نشر العلم والمعرفة فقط، بل أصبح من مهماته تنميتها وتطويرها من طريق البحث العلمي داخل الجامعة، وبهذا تكون الجامعة هي الأقدر على التصدي لمفهوم التطوير، والاقتدار على استيعابه من ناحيتين العلمية والعملية، فضلا عن تشجيع عملية الإبداع التي تتمثل في إعداد جيل من الشباب للعمل في وظائف اجتماعية متخصصة، فتبقى هذه العملية المنهل الذي يزود الطلبة بالخبرات المعرفية المتنوعة وتمنحهم فرصة تحقيق الذات لمواصلة البحث والكشف وحب الاستطلاع للتخلص من الأساليب التقليدية في التفكير.

وتسهم الجامعات الحديثة بدور بالغ الأهمية في الحياة المعاصرة فهي تتحمل مسؤوليتها في قيادة النهضة العلمية للمجتمع باعتنائها بالبحث العلمي وتصديها لمشكلات المجتمع القائمة ومحاولة تقديم الحلول لها، وتضطلع بمهمة نشر

المعرفة وتوسيع آفاقها في عالم يسوده الانفجار المعرفي، وتقدم خدماتها إلى المجتمع من الاستشارات والتصورات التي ترسمها في مجالات الحياة المختلفة.

إنّ من مظاهر ازدياد أهمية العملية التربوية في إطار التعليم الجامعي التطور العلمي والتكنولوجي في العصر الحاضر، إذ ترك آثاراً عميقة في مختلف جوانب الحياة، وقد أوضحت عدة دراسات أن التمايز الموجود بين دول العالم المختلفة من حيث مدى تقدمها الاقتصادي، واستقرار أنظمتها السياسية والاجتماعية، يعود بدرجة كبيرة إلى مدى تمايزها في مجالات العلوم المختلفة.

ومن هنا نستطيع القول إنّ الطالب الجامعي يعدّ إنسانا منظما لعملية تعلمه متحكما بها ضابطا لنتائجها، ويسير في عملية تعلمه على وفق إمكاناته الذاتية من دون الوقوع تحت ضغط الوقت، وانه قادر على إتباع الطريقة الدراسية التي يراها مناسبة سواء أ كان ذلك باستعمال الكتاب المدرسي أم المراجع المتعددة أم المختبرات أم القيام بزيارات علمية أم استعمال أدوات ووسائل تقنية، ففي النصف الثاني من القرن العشرين أصبحت الجامعات تركز بدرجة اكبر على نوعية التدريس، وتجلى هذا الاعتناء بعقد المؤتمرات والندوات وإجراء الأبحاث على النطاق العالمي، بإشراف المنظمات الدولية المتخصصة، وزاد الاعتناء في تحسين طرائق التدريس الجامعية وتطويرها.

لقد كان النظام التربوي يسيراً أول ظهوره، يتماشى مع اليسير من العلوم والمعارف التي تراكمت عند الإنسان، ثم تطورت المعرفة وتعقدت الحياة بالتدريج وكان يقابل هذا التطور، تطور في النظام والسلم التربوي، الى أن ظهرت الجامعات لتحضى بقمة الهرم في ذلك السلم.

وهكذا فان الجامعة نشأت لتسد حاجة اجتماعية، إذ تعدّ الجامعة في أي مجتمع من المجتمعات الركيزة الأساسية لتطوره وتمكنه من مسايرة التقدم العلمي والتقني ؛ فالجامعة تجمع فريقين من الناس تدريسيين وطلبة متفقين في مهمتهما الأساسية وهي ان كلاً منهما طالب للحقيقة وباحث عنها، احدهما

أكثر خبرة وأوسع معرفة، واشدّ تمكناً لأصول البحث العلمي وأساليبه، وبالنتيجة فهو يرشد الآخر في العمل الواحد المشترك للبحث عن بواطن الأمور وكلياتها، وفي هذا التوجيه والإرشاد جوهر العلم، فالتعليم الجامعي يُعَدُّ المصدر الأساسي لرأس المال البشري من طريق توفيره للنخبة المهنية والفنية والإدارية عالية التكوين.

وقد جرت محاولات كثيرة للنهوض بالتعليم العالي ومنه الجامعي وتطويره لجعله أكثر ملاءمة لمتطلبات المجتمع، وبرزت الحاجة لمزيد من التطور ومواجهة مشكلاته، ومنها إزاحة مؤسساته واتجاهاته التقليدية.

وُجِدَ أن هناك محاولات جادة وحثيثة من اجل تحسين النظم التعليمية والتربوية وتطويرها في جميع أنحاء العالم، وإعادة النظر في مناهجها الدراسية وطرائق وأساليب تدريسها على أسس علمية حديثة وسليمة لتحقيق التقدم الذي تنشده وتهدف إليه.

أصبح المنهج ليس مجرد مفردات ومقررات دراسية على ما في المفهوم القديم، بل مجموعة الخبرات التربوية التي تضم الحقائق والمفهومات والمهارات والاتجاهات التي تهيؤها المدرسة أو الجامعة في داخل حدودها، أو في خارجها، لإحداث النمو الشامل في جوانب شخصياتهم جميعها، وتوجيه سلوكهم على وفق الأهداف التربوية المحددة بما يؤدي الى إشباع حاجاتهم وحاجات مجتمعهم، ولكي تكون المناهج الدراسية ذات قيمة فيما تهدف إليه ينبغي لمن يقوم على شؤونها وتوجيه سياستها أن يتعرف خصائص المجتمع، ويتبين صفاته المميزة لتكوينه ونظمه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من جهة، ويتعرف الحاجات التربوية والنفسية للمتعلمين من جهة أخرى، وفي ضوء ذلك تبنى المناهج على أساس مقبول ليكون التعامل مع المتعلمين مثمراً في تربيتهم، وتعليمهم وموسوماً بسمة القبول منهم وتحقيق أهداف مجتمعهم.

إنّ الجامعة عليها أن تحمي نفسها من الجمود والانغلاق، بتعديل برامجها ومناهجها بما يثمر إعداد الشباب إعداداً يتناسب ومتطلبات العصر الذي يعيشون فيه، وأن تحسن توجيههم؛ لأن طلبة الجامعات يمثلون عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية، والمسيطرون على متغيراتها بحيث تراعي الأنشطة التعليمية دافعيتهم ومتطلباتهم وقدراتهم، إنهم مشاركون في تحديد الأهداف التعليمية التي يسعون مع أعضاء هيئة التدريس لتحقيقها، وهم مع ذلك لابد أن يكونوا مشاركين في تصميم الأنشطة التي تحقق الأهداف، بحيث تتناغم مع حاجاتهم، وقدراتهم واعتناءاتهم داخل مجتمعهم.

فالهدف منها تنشئة جيل مؤمن واعٍ، محب لوطنه، متسلح بالعلم والأخلاق، قادر على مواجهة التحديات الواردة، مستوعب لمعطيات التطور الحضاري منفتح على الفكر الإنساني في إطار الأصالة والمعاصرة.

إن الاعتناء بالطلبة الجامعيين وبذل الجهد لمساعدتهم أمر ضروري لاجتياز الصعوبات التي تواجههم في حياتهم ؛ لأنهم شريحة مختارة، وما تكتسب هذه الشريحة من معارف يكون عاملاً أساسياً في إحداث عملية النهوض التي ينشدها المجتمع في جوانب الحياة كافة، وهذا الاعتناء نابع من الدور المهم الذي تضطلع به الجامعة عموماً، فهي تتحمل مسؤولية إعداد الملاكات المتخصصة في المجالات المختلفة التي تسهم في تنفيذ خطط التنمية.

وإذا كانت الحاجة الى تشجيع التعليم ملحة بصفة عامة في المراحل الجامعية ؛ فهي اشد إلحاحا في كليات التربية التي يقع على عاتقها إعداد مدرس مرحلة التعليم الثانوي ؛ فالمدرس هو عماد العملية التربوية التعليمية فهو ليس ناقلاً للمعلومات ومقدماً للمعرفة، بل هو قائد تربوي، لذا يعد اختياره وإعداده وتدريبه من أهم ما يشغل بال التربويين في الوقت الحاضر.

ومن مجالات التعليم الجامعي ومؤسساته كليات التربية التي تحمل رسالة ذات طابع إنساني كبير، التي تضم الأقسام الإنسانية والعلمية، وتهدف إلى

إعداد متخصصين في التربية والتعليم، مؤهلون تربوياً وعلمياً للتدريس في المدارس المتوسطة والإعدادية، ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات، أو إعدادهم للدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) للعمل ضمن اختصاصهم خبراءً وتدريسيين في وزارتي التربية والتعليم العالي وغيرهما، إذ يعد ذلك هدفاً من أهدافها.

ومن أقسام كليات التربية، أقسام اللغة العربية، وتهدف هذه الأقسام إلى إعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، إعداداً يليق بالمكانة المهمة التي تتمتع بها هذه المادة، لاعتماد المجتمع على المدرس على نحوٍ عام، ومدرس اللغة العربية على نحوٍ خاص في بناء أجياله، وتسليحه بالمعارف والعلوم والثقافة.

مدرس اللغة العربية:

إن كانت أهمية أي مدرّس تنبع من أهمية مادته وخصوصيتها في الحياة، فان لمدرس اللغة العربية من الخصوصية والأهمية ما تجعله يتبوأ مكان الصدارة في الميدان التعليمي، فهو يدرس لغة القرآن والتنزيل، وانه يضطلع بمهمة تعليمها للطلبة، وهو الحارس الحافظ على سلامتها والمسؤول عن إيصال المادة للمتعلمين، ودرسه المفتاح لباقي الدروس، وفهمه هو بداية لفهم باقي المواد، لأن هذه المواد تُدرّس بلغة عربية فصيحة، ولكي يوصل باقي المدرسين مادتهم إلى الطلبة فلابد مسبقاً من أن يؤدي مدرّس اللغة العربية دوره، فعلى قدرته في إيصال مادته وإتقان طلبته لمهارات لغتهم يتوقف سعي باقي المدرسين في إيصال مادتهم إلى الطلاب، ولا يمكن أن يبلغ مدرّس آخر مهما بلغ شأنه أو شأن مادته ما يبلغه مدرّس اللغة العربية من الأهمية والمنزلة.

ومن أبرز العوامل التي تساعد مدرّس اللغة العربية في نجاح مهنته عامل القدرة العلمية والعملية، مثل عبقريته وقدرته على تكييف نفسه وبعد النظر والخيال والبصيرة وحسن المظهر، ورخامة الصوت وقوة شخصيته ومهارته في إيصال معلوماته إلى أذهان الطلبة، وهي صفات لابد من توفرها في مدرّس اللغة العربية.

ومدرس اللغة العربية يدرس مادته على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة، وهو الذي يهتم بتدريس طلابه على الاستعمال اللغوي السليم، لا بتحفيظهم القواعد والتعاريف وصبها في قوالب جامدة، فله آفاق واسعة في اختصاصه العلمي، فهو يُقَوّم الألسنة بتدريسه، مما يدعوه إلى ضبط حركات الكلمات وأواخرها بحسب قواعد اللغة العربية الواسعة جداً في نحوها، وأوائل الكلمات وأواسطها بحسب قواعد الاشتقاق والتصريف. وهو يُعنى بجودة النطق مما يقتضي معرفة قواعد النطق الصحيحة ومخارج الحروف وصفاتها وأنواعها، و يُعنى برسم الحروف بصورة صحيحة وجيدة على قواعد دقيقة مما تلزم حسن الخط وإتقان قواعد الإملاء، وتقوي الناشئ إلى النطق الصحيح والتفكير السليم، والقدرة على الإفهام الصحيح.

ضعف الأداء الوظيفي:

نتفق مع الأدبيات والدراسات السابقة بإشارتها إلى أن هناك الكثير من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ولاسيما في العراق، المتخرجون في كليات التربية لم يتلقوا في أثناء إعدادهم لمهنة التدريس ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداءً كاملاً، فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر، ويقصر في تربية النشء علميا وتربويا، ومن ثم ينبغي أن تُبنى لهم برامج تدريسية تتناول متطلبات مهنة التدريس. فضلا عن أن نظام إعداد المدرسين واجه انتقادات كثيرة، إذ شُخّص اعتناء البرامج بالجانب المعرفي من دون الاعتناء بالجانب العملي ولاسيما في طرائق التدريس ومناهجها.

زيادة على ما لحظناه من ضعف واضح في أداء مدرسي اللغة العربية، ومدرساتها، وما أظهرته نتائج عدد من الدراسات التي تناولت تقويم أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أو طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية من ضعف واضح، نعتقد أن أسباب ذلك قد تعود في الدرجة الأساس إلى ضعف البرامج المعتمدة في الكليات التي خرّجت هؤلاء المدرسين والمدرسات.

والضعف في اللغة العربية من المشكلات التي ظهرت بوضوح في المؤسسات التربوية، إذ أُعلنت الشكوى من تدني مستوى الطلبة فيها، وينطبق ذلك الحكم على كثير من طلبة الجامعات والمثقفين، إذ إنّ الأخطاء اللغوية كثيرة في الأعوام الأخيرة إلى حدٍّ صار الباحثُ عنها لا يحتاج إلى طول العناء لاستحضارها، فبعد أن كان الأمر استقصاء الأخطاء، صار لغزارتها اختيار منها ما يصلح أن يكون أنموذجا لغيره، ويمثل الضعف اللغوي واقع حال كثير من طلبة الجامعات ولاسيما المتخرجون في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الذين يعدّ كل واحد منهم مدرسا للغة العربية، إذ تجدهم دون المستوى المطلوب، فعلى الرغم من ازدياد حملة الشهادات الجامعية فإنهم لا يجيدون لغتهم ولاسيما طلبة أقسام اللغة العربية الذين من المفروض أن يكونوا القدوة الحسنة والموجه الصحيح والقائد المثالي والمنادي بضرورة الالتزام باللغة الفصيحة. على عكس ما يُرى من انصراف غالبيتهم إلى حفظ المعلومات والحقائق والقواعد في ضوء الأساليب التقليدية في التدريس، فضلا عن ضعف خزينهم المعرفي، الأمر الذي يؤدي إلى سلبية العملية التدريسية المتمثلة في أنّها عاجزة عن تحقيق أهدافها، وما زال هذا الضعف مستمرا، ويكاد أن يكون عاما.

إنّ أساس ضعف استعمال اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة عمل ينوء به التدريسيون والطلبة، إذ إنّ معظم هؤلاء لا يتلقون ما يتلقونه من علوم لغتهم بيسر وسهولة ولا يقبلون عليها بشوق ورغبة، وقد يكون سبب المشكلة في مواد اللغة العربية المقررة في كليات التربية التي مضى على تأليفها واستعمالها مدة ليست بالقصيرة ولم تتعرض في هذه المدة لعملية تقويم، وهناك مشكلة أخرى مهمة جداً، وهي مشكلة طرائق التدريس ففي اللغة العربية ينبغي أن تتبع طرائق خاصة لتدريسها. ومن مشكلات البحث في المرحلة الجامعية ما يتعلق بالمنهج الدراسي، وعدم توافر منظومة خاصة للبناء المنهجي في معايير التقويم،

وبعبارة أخرى غياب الأنموذج العلمي الدقيق الذي يمكن الاعتماد عليه لتقويم مناهج اللغة العربية.

ونرى أنّ مشكلة ضعف الطلبة تتمثل بالمحاور الخمسة الآتية:

المحور الأول: يرتبط بالتدريسي وطرائق التدريس.

المحور الثاني: يرتبط بالطالب.

المحور الثالث: يرتبط بالمنهج الدراسي.

المحور الرابع: غياب الكتاب التعليمي المقرر لتعليم هذه المادة.

المحور الخامس: الاعتماد على مجموعة من المفردات الفقيرة التي قد لا تقدم للطلبة منفعة جديدة أو تنمي مقدرته على تدريس لغته في المواقف المختلفة.

فمن طريق ما بُحثَ في المصادر المختلفة وُجدَ أن هناك حاجة الى حل هذه المشكلات وإيجاد طرائق لمعالجتها.

وإذا بُحِثَ في مشكلة اللغة العربية وواقع صعوبتها، وُجدَ أن تبعة ذلك تلقى على " طبيعة المادة نفسها " أو على المناهج الدراسية التي تُنعت غالباً بالجفاف والتعقيد أو على الكتب المقررة التي تتصف بالعقم والقصور أو على أساليب التقويم المتبعة.

وقد أشارت ورقة عمل قطاع التعليم الثانوي عام 1980 (1) إلى وجود ضعف في برامج إعداد المدرسين. أما ورقة إصلاح التعليم العالي في العراق عام 1989 (2) ؛ فقد أكدت وجود ضعف في كفاية عدد من المدرسين في التوجيه العلمي التربوي المطلوب. لذا وجدنا ضرورة توافر كتاب يتناول مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها.

---

(1) وزارة التربية. **التشريعات التربوية في الجمهورية العراقية** ، 1980.

(2) جمهورية العراق، وزارة التربية. **الأهداف التربوية للمراحل الدراسية كافة في القطر العراقي** / ص16، وزارة التربية، العدد (197)، 1989.

العناية بإعداد مدرس اللغة العربية :

مدرس العربية ليس باحثاً لغوياً يُعنى بدراسة الظواهر اللغوية، بل يتعامل مع اللغة على أنها وسيلة اتصال يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وعندما يقوم بتدريس لغته فانه يدربهم على عملية الاتصال، وعلى مهارات اللغة، كما يعلمهم كيفية ترتيب أفكارهم وحسن التعبير عنها.

ولهذا أصبح من الضرورة الاعتناء بإعداد مدرس اللغة العربية إعداداً ثقافياً وعلمياً بما يتلاءم والعصر الذي يعيش فيه، وإعداداً إسلامياً عميقاً، ومن ثم تقويمه على نحوٍ دقيق ومستمر لمساعدته في اكتساب أبعاد شخصيته، بإيجابياتها ومآخذها، ليتجدد ويتطور وبالنتيجة ينعكس أثر ذلك في طلبته.

لقد تبنت كليات التربية في القطر العراقي مسؤولية إعداد المدرسين في الاختصاصات المختلفة العلمية والإنسانية. وأقسام اللغة العربية في تلك الكليات هي أحد الأقسام الإنسانية التي أخذت على عاتقها مسألة إعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الذين تنتظرهم مهمة السعي الى تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية، زيادة على أنهم سيكونون أمناء الأمة على سلامة لغتها، وهم المسؤولون عن تدريسها وإيصالها الى المتعلمين. ولذا فقد اتبعت هذه الأقسام النظام التكاملي في برامجها الذي يشتمل على المكونات الثلاثة الآتية:

1. الإعداد النظري الأكاديمي، ويشتمل على مواد المتطلبات العامة والمواد المتخصصة.
2. الإعداد النظري الوظيفي، ويشتمل على دراسة مواد وممارسة خبرات ضرورية لبناء شخصية المدرس التدريسية، مثل طرائق التدريس، وعلم النفس، وأصول التربية.
3. التربية العملية، وتعد التربية العملية الاختيار الحقيقي لكفاية الطالب الذي يعد نفسه لمهنة التدريس، والتحقق من صلاحية الإعداد النظري، فضلا عن الإسهام في تهيئة فرص عملية مباشرة للطلبة لدمج المبادئ

والمفاهيم التربوية والنفسية مع الخبرات والمتطلبات الواقعية للتربية الصفية.

لفتت أهمية اللغة انتباه الأقدمين من فلاسفة ومفكرين وعلماء فتوجهوا لدراستها بحسب ما تمليه حاجات تلك الشعوب والأمم من دراسة لنشأتها وقواعدها وعلاقة الألفاظ بمدلولاتها، وإن الاهتمام باللغة والعناية بها في مجتمعاتنا المعاصرة لا يعادله أي اهتمام أو عناية بالمجالات النظرية الأخرى، " فاللغة تقع في مقدمة اهتمامات عالم اليوم " [(1)].

أما ما يخص اللغة القومية، فلها بُعد آخر في الأمة التي تتكلمها فهي جزء من كيانها ورمز لوحدتها ومستودع لأفكار أبنائها ومنجزاتهم العلمية ومآثرهم التاريخية، والأمة تنظر إلى حاضرها وتخطط لمستقبلها من وعيها بماضيها وما يحفل به من تجارب ودروس، ولا يمكن الوعي بذلك الماضي إلاّ من اللغة التي تعطي الأمة ملامح شخصيتها بما تشكله من مفاهيم ومعتقدات وعادات وتقاليد تلك الأمة، فهي " لغة الهوية السياسية والاجتماعية والثقافية في آن واحد " [(2)].

ومن هذه الأهمية التي تتبوأها اللغة القومية، اجمع المختصون في مجال التربية والتعليم على أن اللغة القومية يجب أن تتبوأ مركزاً ممتازاً بين تلك اللغات التي تدرس للطالب لغات ثانية إلى جانب لغته القومية، وإنه لا يجوز بأي حال من الأحوال أن تنافسها لغة أجنبية أو تفوقها في المكانة ؛ لأنّ معظم ما يتلقاه الطالب من أنواع التعليم في المدرسة يتلقاه بلغته القومية، وإن نجاحه وتفوقه مرتبط بمدى فهمه لما يتلقاه من العلوم وما يستوعبه من قراءات، فكلما ازدادت سيطرته على اللغة وتمكنه من مفرداتها وأشكال تعبيرها ازدادت قدرته على استيعاب ما

---

(1) فيصل، شكري، قضايا اللغة العربية المعاصرة، المجلة العربية للدراسات اللغوية / ص9، مج 2، ع1، أغسطس، الخرطوم، 1983.

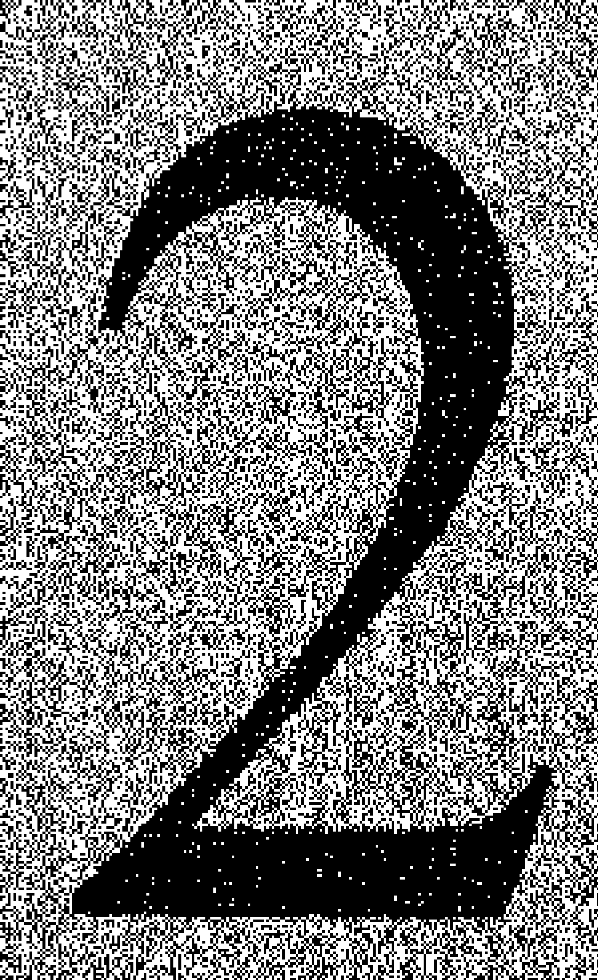
(2) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. التقرير الختامي لندوة التعليم العالي والتنمية في البلاد العربية، المؤسسات وسياسات القبول، إدارة برامج الندوة، القاهرة، 1998.

يتلقاه وما يقرؤه، لذلك نرى المجلس القومي المدرسي في اللغة الانكليزية البريطاني يوصي كل مدرس مهما كان تخصصه أن يكون لديه استعداد لتدريس اللغة الأم، وفي الولايات المتحدة الأميركية يختبر الطالب في اللغة الأم قبل تسجيله في الجامعة.

إنّ اللغة بمعناها الأشمل مجموعة من الرموز، تعارف الناطقون بها على دلالة ومعنى كل رمز منها ويستعملونها في التفاهم بينهم، واللغة وسيلة الفرد لتلبية حاجاته وتنفيذ رغباته في المجتمع الذي يعيش فيه، ومن طريقها يمكنه التفاهم مع بني جنسه وكذلك الإطلاع على تجارب الآخرين، وعلى تجارب مجتمعه والمجتمعات الأخرى ماضياً وحاضراً ؛ فاللغة وسيلة اتصال، ولا يمكن تصور حياة سليمة من دونها. وإذا عَدَدْنَا على نحوٍ خاص أهمية اللغة كوسيلة لنقل المعارف العصرية في مختلف المجالات فأنه يتجلى لنا واضحاً مردود ذلك على التنمية الشاملة في مجتمعنا العربي. لذا وجب الاهتمام بتعليم اللغة واستعمالها.



المنهج وإعداد الدرس



توطئة في المنهج

نظريات المنهج

النظرية الأساسية (الجوهرية)

النظرية الموسوعية

النظرية العملية (البراجماتية)

النظرية التطبيقية (البوليتكنيكية)

التدريس

مفهوم التدريس

التدريس مهنة

أسس التدريس العامة

معوقات العملية التدريسية

أركان العملية التدريسية

إعداد المدرس

أهمية إعداد المدرسين

خصائص المدرس الناجح

المبادئ الأساسية في التدريس الجيد

مفهوم الطريقة بين القدماء والمحدثين

طبيعة المعرفة وطرائق التدريس

مبادئ التعلم والتعليم الفاعلة

الفصل الثاني

المنهج وإعداد المدرس

توطئة في المنهج:

ورد ذكر المنهج، في كتابات عددٍ من الفلاسفة مثل أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد، وفي كتابات بعض رجال التربية من مثل كومنيوس (Commenius) في القرن السابع عشر، وكتابات المربي الألماني فروبل (Froebbel) في القرن التاسع عشر، ومع هذا فإن التربية القديمة لم تشهد مناهج مكتوبة كما هو موجود اليوم، وإنما هو منهج في ذهن المدرس أو المربي يقوم على أساس تدريس الطالب مواد تعليمية يشعر الكبار بأنها مهمة للناشئة.

وعلى الرغم من استعمال المربين عبر التاريخ لمفهوم المنهج كوسيلة لتربية الإفراد إلا أن سجويل (Seguel) أشار الى أن تاريخ الفكر في ميدان المناهج يعود الى عام 1890، ولم يظهر المنهج علماً إلا في القرن العشرين عندما نشر فرانكلن بوبت (Franklin Bobbitt) كتابه المنهج (The Curriculum) عام 1918، إذ كان أول كتاب في المناهج أشار الى تعريف المنهج بأنه " يتحدد من دراسة أنشطة أفراد المجتمع بقصد اكتشاف صور المعرفة التي يحتاجون إليها، ومن ثمَّ ما يحتاج المتعلمون إليه "، وفي عام 1924 نشر كتابه الثاني كيف تصنع منهجا (How to make a Curriculum) وبعد عامين أي في عام 1926 أصدرت الجمعية الوطنية لدراسة التربية (NSSE) كتابا بجزأين بعنوان (أصول وأسلوب بناء المنهج) ثم بدأت الجامعات وكليات المدرسين بفتح أقسام للمناهج وطرائق

التدريس، وتأسست جمعية تطوير المناهج، وفي الأربعينيات تركز الاهتمام على تطوير المناهج بعد أن نشر تايلر (Tyler) كتابه أساسيات المنهج عام 1969 (1).

وقد لاقت أفكار العالم الألماني هربارت (Harpart) عن المناهج قبولا واسعا في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم كان هناك تدعيم كبير للمناهج كميدان للدراسة في التربية بإنشاء أول قسم للمناهج وطرائق التدريس في إحدى كليات المدرسين بجامعة كولومبيا بنيويورك عام 1973، وهكذا توالت بعد ذلك إصدارات الكتب وإنشاء مراكز خاصة بدراسة المناهج وتطويرها، ومع بداية ظهور علم المناهج حقلا مستقلا، ظهر مفهومان للمناهج التعليمية، واتفق المربون على تسمية المفهوم الأول بالمفهوم التقليدي للمنهج، والمفهوم الثاني بالمفهوم الحديث للمنهج.

نظريات المنهج:

لقد مرت نظريات المنهج بمراحل تطور منذ أكثر من ثمانين عاما في العقد الثاني من القرن العشرين وحتى الوقت الحاضر، إذ قام عدد كبير من المنظرين والمختصين والدارسين في مجال المناهج الدراسية ببحوث ودراسات تباينت فيما بينها حول مسألة بناء المنهج وتطويره، فكان الهدف الأساس من هذه البحوث والدراسات هو تحديد طبيعة نظرية المنهج، ووصفها، وبيان مكانها، ووضع مفاهيمها من أجل تطوير نظرية المنهج.

وبعد مؤتمر شيكاغو الذي عقد عام 1947 في جامعة شيكاغو، دخلت الجوانب الفنية في بناء نظرية المنهج وعلى نحوٍ حقيقي في التراث التربوي، إذ نوقشت في هذا المؤتمر نظرية المنهج لأول مرة على نطاق واسع، ونشرت

---

(1) التميمي، عواد جاسم. تطوير المناهج - دليل عمل / ص6-7، جمهورية العراق، وزارة التربية، 2004.

الاطروحات المقدمة الى هذا المؤتمر في كتاب عام 1950، وقد أشير في أحد أقسام هذا الكتاب الى ثلاث مهمات لنظرية المنهج هي:

1- تحديد القضايا المهمة في تطوير المنهج وما ضمّه من تعميمات.

2- أبراز العلاقات التي توجد بين هذه النقاط المهمة.

3- التنبؤ بمستقبل المدخلات التي وضعت لحل هذه القضايا.

وفي عام 1963 قدم كل من بوشامب (Bouchamp) وسمث (Smith) أطروحتين للمؤتمر القومي لجمعية الأشراف وتطوير المناهج، للحوار حول نظرية المنهج، فقام (بوشامب) بتحليل مدخل العالم في مهمات بناء نظرية المنهج من طريق الورقة التي قدمها للمؤتمر، أما الورقة الثانية التي قدمها (سمث) فكان موضوعها (دور الفلسفة في تطوير نظرية علمية للمنهج) لخّص فيها ثلاث مهمات يمكن أن تتناولها الفلسفة في مساعدة منظر المنهج وهي:

- تكوين الأهداف.

- اختيار وتنظيم المعرفة.

- التعامل مع مشكلات لفظية.

وقد عُرِّفَتْ نظرية المنهج على أنها " مجموعة الالتزامات والمبادئ والتوصيات القادرة على توصيف ما يمكن أن يكون عليه المنهج من محتوى وتصميم وتنفيذ وتطوير في ضوء فلسفة وأهداف تربوية معينة "، أما زيس (Zais) فقد قدم مفهوما شاملا لنظرية المنهج بقوله: " تعد نظرية المنهج بمنزلة مجموعة من التعريفات المتداخلة والمترابطة منطقياً، والمفاهيم والمبادئ والآراء الأخرى التي تمثل نظرة متماسكة لظاهر المنهج، فأن نظرية المنهج هي وصف ظواهر المنهج وتنبؤها وتوضيحها وخدمة السياسة الخاصة بقيادة نشاطات المنهج ".

وقد صنف ماكدونالد (Macdonald) نظريات المنهج على ثلاثة أنماط هي:

1- النمط الضابط لنظرية المنهج: وهو نمط خطي يبدأ بتحديد الأهداف ثم طرائق تنفيذها وتحقيقها وينتهي بعملية التقويم.

2- النمط التفسيري لنظرية المنهج: ينظر هذا النمط الى المعنى المتضمن للأفكار بوصفه عنصرا أساسيا في تخطيط المنهج، فتطرح أفكارا وآراء ووجهات نظر متباينة، ورواد هذه النظرية لا يقفون عند الاعتبارات العلمية، وإنما يحاولون التوصل الى تفسيرات وتأويلات جديدة من أجل تنميتها.

3- النمط الناقد لنظرية المنهج:يجمع أصحاب هذه النظرية بين الجانبين النظري والعملي، لأن تكامل الجانبين من وجهة نظرهم يؤدي الى تمكن المسؤولين من تخطيط المنهج.

إن المنهج لابد أن يستند الى نظرية تربوية تأخذ في الحسبان جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه، وحتى تكون هذه النظرية متكاملة، يجب أن تأخذ بالحسبان فلسفة المجتمع وطبيعة المتعلم ونوع المعرفة، وقد قال بعض التربويين: ان أي نظرية في مجال المناهج يجب أن تكون ثلاثية الأبعاد (متعلم، ومعرفة، ومجتمع)، ولكي تكون هذه النظرية علمية وشاملة فلابد أن تراعي الخبرات السابقة في بناء المنهج، والإمكانيات المادية والبشرية وكذلك التجارب والخبرات العالمية في وضع المناهج.

مما تقدم يتضح أن نظريات المنهج تعنى بالمبادئ والأفكار والأصول الفلسفية والتاريخية والمعرفية والثقافية التي يُبنى في ضوئها المنهج ومكوناته المختلفة.

وهناك أربع نظريات رئيسة تحكم معظم الممارسات التربوية في العالم وهي:

1- النظرية الأساسية(الجوهرية) Essentialism Theory

2- النظرية الموسوعية Encyclopedsim Theory

3- النظرية العملية Pragmatism Theory

4- النظرية التطبيقية Polytecnicalisation

النظرية الأساسية (الجوهرية):

يرى أصحاب هذه النظرية من التقليديين أن الأساسيات أو الجوهريات التي يجب أن يعرفها كل إنسان، هي الأساس في مفاهيم الدراسة العلمية، ويعتقد أنصار هذه النظرية أنه يجب على كل إنسان الإلمام بتراثه الثقافي وما فيه من معارف وحقائق واقعية، لكونها أساسيات تربوية تمثل جوهر الحقيقة، فالنظرية الأساسية ترى أن هناك أساسيات تربوية في جوهر المعرفة، قد صيغت ورتبت سلفا وينبغي على الأطفال والشباب أن يتعلموها، وأن تكون الأساس في مناهجهم العلمية، وتركز هذه النظرية بالدرجة الأولى على الناحية العقلية؛ لأن العقل يمثل عاملا مهما في تحديد الأساسيات أو الجوهريات، وهذا لا يعني إهمال النواحي الجسمية والنفسحركية والوجدانية في التربية، وفي بناء المناهج الدراسية لكل المراحل، وإنما يكون الاهتمام بالتربية العقلية أولا ثم يتبعها النواحي الأخرى.

وقد أولت هذه النظرية المادة الدراسية اهتماما كبيرا، فركزت على الفنون الحرة (منطق، وأدب، ولغة، وحساب، وفلك، وهندسة، وموسيقى)، وكذلك اهتمت بالعلوم الإنسانية (تاريخ، واجتماع، جغرافية)، واهتمت أيضا بعلوم الدين والأخلاق، وقد فرضت هذه المواد على الطلبة بصرف النظر عن ميولهم واهتماماتهم.

واهتمت هذه النظرية بالمدرس اهتماما خاصا، من طريق توفير السلطة والهيبة له، وتأهيله تأهيلا جيدا في النواحي العلمية والنفسية والتربوية حتى يستطيع فهم نفسية الطفل والمراهق والراشد، ويصبح قادراً على إيصال المفهومات والحقائق والقوانين للأجيال اللاحقة.

وتصف هذه النظرية المدرسة بأنها مؤسسة ذات وظيفة عملية تتمثل في نقل أساسيات المعرفة والمهارات الأساسية الخالية من الآراء والمناقشات السياسية والدينية.

والمتعلم في هذه النظرية أصبح دوره سلبيا ؛ لأنه مجرد متلقٍ وليس له حق في معرفة ما أهمية ما يفهمه، وأن الطريقة المتبعة في التعليم هي التلقين والحفظ بالإجبار والعقاب، فأصبح العقاب واجبا ؛ لأنه العلاج المفضل لقمع الجسد وسمو الروح.

ومن ايجابيات هذه النظرية تأكيدها الجوهريات أو الأساسيات، أي الاهتمام بالأصالة، واهتمامها باعداد المدرس، أما ما يؤخذ على هذه النظرية فهو اعتمادها على نظرية الملكات العقلية المستقلة، وهذا غير متوافق مع نتائج البحوث التربوية والنفسية في الوقت الحاضر التي تؤكد ايجابية دور المتعلم.

النظرية الموسوعية :

تمتد الجذور التاريخية لهذه النظرية الى فكرة الحكمة الشاملة التي تتناول بالدراسة (الآلة، والطبيعة، والفن)، وقد عرفت هذه النظرية منذ عصر التنوير في القرن السابع عشر والقرن الثامن عشر، ومن مسلمات هذه النظرية أن أصحابها يرون أن كل إنسان يجب أن يتعلم تعليما شاملا، ويشكل تشكيلا صحيحا، ويبنى بناءً سليما في جميع الأمور التي تحقق كمال الطبيعة البشرية.

ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن الإنسان قادر على السيطرة والتحكم في الطبيعة، وقادر على السيطرة والتحكم في ذاته، فتؤكد هذه النظرية سمو العقل، فهو الأداة التي تجعل الإنسان قادرا على فهم وأدراك العالم من حوله إذا ما أتيح للعقل أن يعمل على نحوٍ صحيح، وأن سعادة الإنسان تكمن في تطوير ذهنه ليكتشف الحقيقة.

وتؤكد النظرية الموسوعية التربية العقلية، لكونها الهدف الرئيس للمنهج، إذ لابد من تعلم الحقائق واكتساب المعرفة للمعرفة نفسها وللانتفاع منها في المستقبل، فيرى الموسوعيون أن هذه المعارف يجب أن تكون مُضَمَّنة في محتوى المنهج، وتأكيدها اللغات والعلوم التطبيقية.

وتعدّ طرائق التدريس الوسيلة التي يمكن منها إكساب الطلبة الحقائق والمفهومات والقوانين خطوة بعد أخرى، مع التركيز على عملية التلقين في المحاضرات، فأصبح دور المدرس هو المرسل ودور الطالب هو المستقبل، وقد تجري بعض المناقشات في الدروس إلا أن الشائع في هذه النظرية هو أن أهمية الطالب ومشكلاته تأتي بالدرجة الثانية.

أما التقويم فهو نهائي وليس بنائي ؛ لأن هدفه معرفة نتائج الطلبة لقياس ما أستوعبه الطلبة من المادة الدراسية، ولا يهدف التقويم في هذه النظرية الى تطوير المنهج، فأصبح التقويم في هذا المفهوم يعطي كل مادة دراسية أهمية خاصة.

ولهذه النظرية مجموعة من المزايا والعيوب، فمن مزاياها المهمة النظرة الشاملة للمعرفة الإنسانية وتحرير الفكر، أما عيوبها فتكمن في عدم فائدتها في العصر الحالي، عصر الانفجار المعرفي والحاجة الى التخصص.

النظرية العملية (البراجماتية) :

يرى أصحاب هذه النظرية أن اكتساب المعرفة يتم من طريق الخبرة الإنسانية وليس من طريق الأسلوب التسلطي، إذ تأثرت هذه النظرية بالحركة التقدمية التربوية المعاصرة في الولايات المتحدة الأمريكية التي طورها كل من فرانكلين (Francalen)، وبيرسي (Pierce) وجيمس (James)، لكن جون ديوي (John Dewey) هو من قدمها بهيأتها الحالية.

وترى النظرية البراجماتية أن التربية لها جانبان أساسيان هما الجانب السيكولوجي والجانب الاجتماعي، وأن كلا الجانبين على درجة واحدة من

الأهميـة، ولـذا يجـب الاهتمـام بميـول الطلبـة ودوافعهـم وحاجـاتهم مـن جهـة، والاهتمـام بالبيئـات الـتي انحـدروا منهـا مـن جهـة أخـرى، فاهتمـت هـذه النظريـة بتفاعل الفـرد مـع بيئتـه ورفضـت الأسـلوب الإجبـاري للحفظ، مـع تأكيـدها أهميـة ربـط العلـم بالديمقـراطيـة؛ لأنهـا تـرى أن العلـم حـرر الإنسـان مـن الخرافـات، وأن الديمقـراطيـة حـررت الإنسـان مـن ظلـم وتسـلط الطبقـات الحاكمـة، أمـا في بنـاء المنهج فقد ركـزت النظريـة البراجماتيـة على المتعلم وعدتـه المحور الأسـاس في بنـاء المنهج، ورفضت الاتجاهات التقليدية التي تجعل من المادة الدراسية محورا أساسيا في بناء المنهج، وتؤكد الخبرة الذاتية للمتعلم كوسيلة في معرفة العالم الخارجي.

وتعـد الفلسـفة البراجماتيـة مـن أبـرز الفلسـفات الـتي تهـتم بـالمتعلم وتؤكـد أهميـة مراعـاة الفـروق الفرديـة بـين الطلبـة وأهميـة إشـباعها، لأن ذلـك يعـود بفوائـد كثيرة علـى الفـرد والمجتمـع، لـذلك فـإن البراجمـاتيين يشـجعون المواهـب الخاصـة ويؤكـدون ضرورة صقلها وإظهارها الى حيز الوجود، كـي يتميـز صـاحب الموهبـة من غيره من الأفراد.

وتسـتعمل النظريــة البراجماتيــة أنــواع التقــويم (الابتــدائي، والبنــائي، والختامي) وهو لا يهدف الى معرفة مـدى اسـتيعاب الطلبـة للمـادة الدراسـية فقـط، وإنما يهدف أيضا الى تقويم العملية التعليمية ككل من أجل تطويرها.

وقـد تميـزت هـذه النظريـة مـن غيرهـا بأنهـا مرنـة في تنظيم محتوى المنهج، وهـي تسـتوعب التغيرات الـتي تطـرأ علـى المعرفـة، مـع تأكيـدها ضـرورة اشـتراك الطلبـة أو المدرسـين في تحديـد الخـبرات، وتميـزت أيضـا مـن غيرهـا بتنـوع طرائـق التـدريس بحسـب تنـوع المعرفـة، ومراعـاة الفـروق الفرديـة بـين الطلبـة، أمـا النقـد الموجه الى هذه النظرية فهو تركيزها على المتعلم وإهمـال حاجـات المجتمـع فترتـب على ذلك عدم الموازنة بين الجانبين الاجتماعي والفردي.

النظرية التطبيقية (البولتيكنيكية):

إنّ المحور الأساسي الذي تدور حوله هذه النظرية هو كسر الحواجز وإزالة الازدواجية بين التعليم والتدريب المهني، وضرورة الجمع بين التعلم والعمل الإنتاجي؛ لأن العمل هو العنصر الجوهري لحياة أي مجتمع، ومن طريق العمل يمكن صنع الأدوات والوسائل المناسبة للسيطرة على الطبيعة وخلق حياة ثقافية متطورة، فيؤمن أصحاب هذه النظرية - التي تستند في مبادئها الفلسفية الى الفلسفة الماركسية – بأن (المادة) هي أصل الوجود، أما العقل والحياة فهي وظائف معقدة لأشكال المادة.

وترى هذه النظرية أن المواد العامة والمواد الفنية هي المحور الأساس في المنهج، وهي إلزامية لجميع الأطفال من البنين والبنات حتى سن السابعة عشر، وأكدت التربية البدنية والخلقية؛ لأنّها جزء من العملية التربوية الشاملة لحياة الطفل في البيت والمدرسة والمجتمع، وكذلك أكدت التربية العسكرية والألعاب والتعاون الجماعي كصفات أساسية في النشاط البدني، للحفاظ على الصحة البدنية، أما ما يخص ترتيب هذه المواد في المنهج فدعت هذه النظرية الى تنظيم المواد الدراسية بحسب العلوم الأساسية ومراعاة التتابع والتنظيم ومنطق المادة والعلم، وتوحيد المنهج لكل الطلبة في كل البلاد.

ومن الأهداف الأساسية لهذه النظرية ربط المدرسة بالسياسة لتحقيق التربية المتكاملة للناشئة، ورفد الشباب بمعارف علمية تساعدهم على فهم الطبيعة والمجتمع، وهدفت أيضا الى الاهتمام بالتربية العقلية وأكدت العلم، لأنه قوة ثورية وحركة علمية له خصوصية في بناء المجتمع الجديد على أسس علمية.

والتقويم في ظل هذه النظرية إلزاميا على جميع الطلبة وفي كل المدارس، مع تأكيدها الواجب المنزلي، لأنه جزء من العملية التربوية، وعليه يخضع التقويم لعملية التقويم، ويرى أنصار هذه النظرية أن عملية التقويم مهمة لسببين: الأول

لضمان سيطرة الدولة على العملية التربوية، والثاني تأكد تمكن الطلبة من السيطرة على المواد وفهمها.

وتتميز هذه النظرية من النظريات السابقة في اهتمامها بالعمل لأجل المجتمع مع ربط التعليم بواقع العمل والإنتاج والتدريب، وليس هناك علاقة ثنائية بين الجسم والعقل، أما العلاقة بين العمل والمعرفة فهي علاقة ديناميكية.

عرضنا فيما تقدم نظريات المنهج الرئيسة التي تحكم معظم الممارسات التربوية في العالم ويتضح أن النظريات التي مر ذكرها تختلف في نظرتها الى (المعرفة، الفرد، المجتمع) لأن كل نظرية تستمد أفكارها من فلسفة المجتمع وطبيعته التي توجد فيه، وهذا يؤثر في طبيعة المنهج وبنائه، مما يؤثر في الفرد، فوجدنا أن النظرية الأساسية والنظرية الموسوعية أكدت المعرفة؛ لأنها ثمرة جهود المبدعين والتراث الثقافي الأصيل الذي يجب الحفاظ عليه، في حين ركزت النظرية البراجماتية على المتعلم وعدته محور العملية التعليمية، إذ إن كل فرد له طبيعة خاصة يختلف بها عن الآخرين، أما النظرية البولتيكنيكية فقد اهتمت بالمجتمع من الجمع بين التعليم والعمل الإنتاجي.

التدريس:

مفهوم التدريس:

لقد بدأ وحي الله تعالى بالنزول فكانت أول كلمة سمعها الرسول محمد بن عبد الله (صلى الله عليه واله وسلم) من الوحي " اقْرَأْ "، الذي يتأمل هذه الكلمة يجد أنها تحمل مفتاحاً ليس فقط للدين بل للعلم والدين معاً فالعلم يدعو للإيمان، والإيمان يقود للعلم، قال تعالى: ﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ

﴿ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَـٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿٥﴾ كَلَّآ إِنَّ ٱلْإِنسَـٰنَ لَيَطْغَىٰٓ ﴿٦﴾ أَن رَّءَاهُ ٱسْتَغْنَىٰٓ ﴿٧﴾ إِنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ ٱلرُّجْعَىٰٓ ﴾ (1).

واستنادا الى ذلك جعل الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) مهمته الأساسية هي التربية فقال: (إنما بعثت معلماً) واستصحب أهمية التعليم وحتى التخصص في سعيه في كل مراحل الدعوة في سلمه وحربه، فكان من فداء الأسرى في معركة بدر، أن يعلم الأسير عشرة من أبناء المدينة، يكون ذلك ثمناً لفكاكه من الأسر وعد العمل الفكري من أعلى أنواع الجهاد، وكان الجهاد بالقرآن مصدر جهاده الكبير استجابة لقوله تعالى: ﴿وَجَـٰهِدْهُم بِهِۦ جِهَادًا كَبِيرًا ﴾ (2).

ومن المعروف أن الدرس والتدريس عند العرب نشأ بنشأة الإسلام، فقد روي أن جماعة من الصحابة كانوا يعلمون في مسجد قباء في عهد الرسول (صلى الله عليه واله وسلم). واستعملت المساجد للتدريس منذ ذلك العهد. ويحدثنا المؤرخون أن أبا عثمان ربيعة المشهور بربيعة الرأي، كان يجلس في مسجد الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) بالمدينة وكان يأتيه مالك والحسن وأشراف أهل المدينة للأخذ عنه وكانت له فيه حلقة وافرة. وتتوالى حلقات الدرس المنتشرة في المساجد المنتشرة في حواضر المدن الإسلامية وغيرها من المناطق والممالك الإسلامية وعواصمها ومدنها. وسُمِّيَ الدرس حلقة ؛ لأن الطلاب كانوا ينتظمون في شبه عقد او حلقة حول شيخهم، وكانت الحلقة تضيق او تتسع او تتضاعف تبعاً لعدد الطلاب. وكان رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) يحث أصحابه على ارتياد مجالس العلم ؛ لأنها وسيلة من وسائل نشر الوعي السليم، ورغب فيها بذكر فضلها، وان الملائكة تذكر الحاضرين بخير، ويذكرهم الله فيمن عنده. وجعل منزلة العلم كمنزلة الجهاد في سبيل الله، وكل جهد يقوم به

---

(1) العلق / 1- 8.

(2) الفرقان / 52.

للحصول على العلم فتح أمامه الطريق إلى الجنة، قال رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم): (من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً، سهل الله طريقا إلى الجنة)[1].

وفي العصر الحديث يختلف مفهوم التدريس على وفق الفلسفة التربوية التي تنظم بها المناهج الدراسية في دول العالم المختلفة التي غالباً ما ينظر إليها من اتجاهين: أحدهما يطلق عليه الاتجاه التقليدي، والآخر الاتجاه التقدمي.

وفي ضوء الاتجاه التقليدي ينظر الى التدريس على انه مجرد إعطاء معلومات واكتساب معارف للطالب، وفي ضوء الاتجاه التقدمي ينظر الى التدريس على انه الجهود المبذولة من المدرس لمساعدة الطلبة على النمو المتكامل كل على وفق ظروفه واستعداداته وقدراته، ويلاحظ اهتمام المربين بالتدريس كعملية وكنظام أو نسق يتكون من الأنشطة التي يقوم بها المدرس والطلبة لمساعدة الطلبة على تحقيق أهداف معينة.

التدريس مهنة:

المهنة مجموعة الوظائف والعمليات التي يضمها العمل ويؤديه الفرد في نشاط معين كمهنة التعليم أو الطب أو التجارة وغير ذلك.

والتدريس نشاط يستهدف تحقيق التعليم، ويمارس بالطريقة التي فيها احترام الاكتمال العقلي للطالب وقدرته على الحكم المستقل، وتعد مهنة التدريس من أصعب المهن وأسبقها وهي بهذا تختلف عن المهن الأخر، إذ إنها مهنة شاملة تتناول النشء من جميع نواحيه الجسمية والعقلية والروحية والقومية بعكس المهن الأخرى إذ تتناول كل منها جانبا معينا أو جانبين.

إن مهنة التدريس عملية متصلة زمانا، إذ تأخذ العملية التعليمية وقتا أطول، وعليه فان مهنة التدريس عائدها فردي، وجماعي، وحتى العائد الفردي هو ملك

---

(1) الحاكم، احمد بن عبد الله. المستدرك على الصحيحين، ص89-90، بيروت، ب.ت.

للجماعة سواء أكان عائدا ماديا أم أدبيا ، وان تلك العملية هي ثلاثية الأبعاد من المدرس والمتعلم والمادة. وتعتمد على النشاط العقلي غالبا أكثر مما تعتمد على النشاط الجسمي والعمل الذي يمارسه القائمون بالتعليم أساسا في الإعداد لكل الأعمال المهنية الأخرى وكثيرا ما يشار إلى مهنة التعليم على إنها أم المهن، وعليه فإنّ التدريس في حقيقته ليس مجرد عملية تعليمية مجردة تهدف إلى تأسيس الخلفية المعرفية للمتعلمين ولكنه عملية إنسانية اجتماعية منتجة تُغرس من طريقها القيم والاتجاهات المرغوبة في سلوك الطلبة، وانه عملية إنتاج اجتماعي ؛ فالتدريس فن من حيث هو يحتاج لشخص موهوب وهو من ناحية أخرى علم كونه لا يمارس خارج السياق الاجتماعي فهو جزء منه، وبالنتيجة يخضع لقوانينه ؛ فأصحاب هذا التوجه يرون أن المهارات التدريسية شيء من الموهبة، ولذلك لا يستطيع أي شخص أن يكون مدرساً ؛ لان الموهبة لا تدرس ولكن يصقلها التدريس ويُيسر الطريقة أمامها للبروز، وأن مهنة التدريس في طبيعتها من المهن الفنية الدقيقة فهي للبعض مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد بما يمتلكه من قدرات ولكنها مهنة لها أصولها وعلم له أسس وله مقومات ولهذا يعدّ التدريس عملاً فنياً وهو كغيره من الفنون وثيق الصلة بالعلوم التي تمده بالتجارب وتقوده من نجاح الى نجاح فهو يرتبط بعدد من العلوم ومنها التربية ومجالاتها وعلم النفس بفروعه وعلم الاجتماع التربوي.

أسس التدريس العامة :

1- مراعاة ميول الطلبة، فيعطون من المواد ما يلائمهم ويتفق مع رغباتهم وبيئتهم واستعدادهم لكي يستفيدوا من الدراسة.

2- العمل بقاعدة الحرية المعقولة في التعليم وعدم إرهاق المتعلم بأوامر ونواهٍ لا حاجة إليها.

3- تشويق الطلبة إلى العمل وترغيبهم فيه حتى يعملوا ؛ فان من يعمل برغبة لا يتعب.

4- مراعاة عالم الطالب، والتفكير فيه قبل أي شيء آخر، والعمل على إعادته للحياة التي تنتظره ليُفاد من التعليم النظري والعملي.

5- إيجاد روح التعاون، بإنْ يتعاون الطالب مع المدرس، والمدرس مع الطالب، والأب مع المدرس. وبعبارة أخرى البيت مع المؤسسة التعليمية للنهوض بالمتعلم وبلوغ الغاية التي تنشدها التربية والتعليم.

6- تشجيع الطلبة على أن يتعلموا بأنفسهم ويعتمدون عليها، ويثقوا بها في أعمالهم وبحوثهم وألا يستعينوا بالمدرس إلا عند الضرورة والشعور بالصعوبة.

7- استثمار النشاط الذاتي للطلبة ؛ بان يُشرك الطلبة في كل عمل يقوم به المدرس، ويعطيهم فرصة للتفكير والعمل، ويشجعهم على أن يعتمدوا على أنفسهم.

معوقات العملية التدريسية :

إنّ التدريس من الظواهر الإنسانية الكثيرة التعقيد ؛ بسبب تعدد المؤثرات وتشابك العوامل ومن صعوباتها ما يأتي:

1- إنّ المدرس مجرد ملقن للطلبة جملة من المعارف والمعلومات بما يمكن أن يؤدي الى إعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين وتزويدهم بكل ما قد يحتاجون للنجاح في الحياة، وهذه الغاية تجعل من التدريس عملية معقدة.

2- إن العملية التدريسية معقدة ؛ لأنها تتأثر بشخصية المدرس، وإن لكل مدرس ميولاً واتجاهات خاصة متميزة من غيره، تتحدد بدورها بانتمائه الاجتماعي والثقافي ونمط تكوينه التربوي والعلمي مما يميز تدريسه من غيره ويطبعه بطابع منفرد.

3- محتويات التعليم ومواده والمصادر التكنولوجية المتوافرة والمستعملة والظروف السيكولوجية التي تحيط بالمؤسسة التعليمية وأنواع التنظيمات والاختبارات.

4- إنّ التعليم يتحدد أيضا بالمتعلمين، إذ إنّ لكل طالب شخصية متميزة وميول خاصة على الرغم مما قد يكون بين الطلبة من أمور مشتركة فان عناصر الاختلاف تبقى ظاهرة للعيان، ومن بينها الاختلاف في وتيرة التعلم التي تتفاوت بينهم على الرغم من تقارب أعمارهم.

5- إنّ الطابع الجماعي لعملية التدريس يزيد معوقا آخر في تعقيدها على الرغم من اختلاف الطلبة في اتجاهاتهم، فإنّ التعليم يوجه إليهم كجماعة تمثل وحدة تبدو كما لو كانت متجانسة، فإنّ المدرس لا بدّ وأن يفكر باستمرار في ثلاثين أو أربعين طالبا في الوقت نفسه، وأن يكون بإمكانه إرضاؤهم جميعا لذا فان غالبا ما تتجاوزه الأحداث ويقف موقف العاجز ولا يصل الى درجة الاكتمال، بمعنى انه لا يشعر بتاتا بالارتياح على الرغم من جهوده المبذولة.

أركان العملية التدريسية :

1- الأهداف التدريسية: تعني التغيرات المرغوبة في سلوك الطلبة التي تعد بمنزلة تحصيل للتعلم، ووصف للأداء المطلوب من الطلبة في نهاية الموقف التعليمي والشروط التي تم فيها الأداء والحد الأدنى من الأداء المطلوب.

2- المدخلات السلوكية: وتشتمل على خصائص الطلبة وحاجاتهم، إذ لا فائدة من تدريس شيء يعرفه الطالب ولا يحتاج إليه، فضلاً عن ضرورة تحديد خصائص الطلبة العقلية ومستوى ذكائهم وقدراتهم وتحصيلهم وميولهم ودوافعهم ومستوى نموهم ونضجهم، زيادة على الخلفية الثقافية والحضارية والظروف الاجتماعية للطالب وهذا ما يطلق عليه بمحددات التعلم.

3- الخبرات والنشاطات التدريسية: وهو ما يطلق عليه المتغيرات التنفيذية وتشمل الخبرات المنتقاة والمصممة والمخططة التي تتحقق من طريقها الأهداف المرغوبة وتظهر الخبرات التعليمية للطلبة في صورة المنهج والوسائل التعليمية التي تساعد على تحقيقه، فضلاً عن الإجراءات والنشاطات المدرسية التي يقوم بها المدرس والطلبة بقصد تحقيق الأهداف التي يمكن أن تختلف من هدف إلى آخر تبعا للخبرات والنشاطات، فالدروس النظرية تتطلب طرائق محددة في تحقيق أهدافها، أما المهارات الأدائية فتتطلب طرائق أخرى، في حين يتطلب إكساب الاتجاهات والمبادئ طرائق ونشاطات تدريسية أخرى.

4- القياس والتقويم: يطلق عليها متغيرات الإنتاج والتحصيل وتشتمل على الجانب القياسي والتقويمي، وهو ما يبين نوع التعليم والتعلم ومقدارهما اللذين حصلا من طريق عملية التدريس، ويقاسان من الأهداف السلوكية المحددة، وتدخل عملية القياس والتقويم في تحديد المتغيرات السابقة للتدريس من تحديد حاجات ومهارات القدرة التحصيلية وقابلية الطالب للتعلم ومدى استعداداته وقدراته؛ لذا تصف عملية القياس والتقويم عدة مستويات، منها: التقويم التمهيدي والتقويم التكويني والتقويم النهائي.

ونرى أن أركان عملية التدريس ترتبط ارتباطا عضويا ومتفاعلا؛ فالأهداف محور عملية التدريس والموجه لها، وفي الوقت نفسه تتطلب خبرات ونشاطات تعليمية تصاغ في ضوء خصائص الطالب مثل قياس مدى تحقق الأهداف، حصيلة عملية التدريس.

إعداد المدرس:

للمدرس دور كبير في العملية التعليمية، ومن دونه لا يمكن أن تتحقق الأهداف المنشودة، فالمنهج مهما تم إعداده على وفق أحدث الطرائق والأساليب

والاتجاهات ؛ فان أهدافه لا يمكن أن تتحقق في ظل مدرس غير معد وغير مدرب على القيام بوظيفته على النحو المطلوب.

ولكي يكون المدرس قادرا على القيام بدوره التربوي بكفاية فلا بد من أن يمر بمرحلتين، هما:

أ- الاختيار:

البدء باختيار نوعية الطلبة الذين يصلحون للتدريس وعندهم استعداد ورغبة صادقة لتحمل أعباء مهنة التعليم الشاقة، ويستدعي ذلك رفع مستوى المدرس المادي والاجتماعي بحيث يشجع الطلبة على الالتحاق بهذه المهنة، وأن تكون برامج الإعداد بكليات التربية مبنية على أسس سليمة، ومتماشية مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعمل على إكساب الدارسين المهارات والكفايات اللازمة، ويتطلب ذلك تقويم برامج الإعداد من وقت إلى آخر والعمل على تطوير هذه البرامج باستمرار.

ب- التدريب:

إن إعداد المدرس مهما كان جيدا فإنّه لا يكفي في حدٍّ ذاته ؛ لأننا نعيش الآن في عصر الانفجار المعرفي، عصر التقدم العلمي والتكنولوجي وما يتبع ذلك من تغيير وتطوير في طرائق التدريس وأساليبه، وبالنتيجة فان المدرس بعد تخرجه يفاجأ بتغيرات كثيرة وتجديدات متتابعة في الحقل التربوي مما يستدعي تدريبه في أثناء الخدمة، وهناك برامج حالية لتدريب المدرسين، لكنها غير مثمرة على النحو المطلوب ؛ لأنها تتم بصورة رتيبة، ولا يتحمس لها المدرسون، وتكتفي هذه البرامج في غالبية الأحيان بتزويد المدرسين بعددٍ من المعلومات والمفهومات، وهذا في حد ذاته غير كافٍ على الإطلاق.

ويرى (الوكيل) انه من المفروض عند إعداد برامج التدريب مراعاة ما يأتي:

1- التخطيط الجيد لهذه البرامج، إذ يُحدد موضوع التدريب استناداً الى حاجات المتدربين والاتجاهات الحديثة في هذا المجال.
2- اختيار المتدربين.
3- تحديد المدة الزمنية والموعد المناسب.
4- تحديد أهداف كل برنامج تدريبي بطريقة إجرائية.
5- تحديد الطرائق والأساليب المناسبة التي سوف تستعمل في البرنامج التدريبي على أن تركز هذه الأساليب على ورش العمل والتعلم الذاتي بقدر المستطاع.
6- توفير الإمكانات اللازمة والمطلوبة للبرنامج.
7- إسناد إعداد هذه البرامج وتنفيذها للخبراء والمتخصصين.
8- التقويم النهائي لكل برنامج واخذ رأي المتدربين فيه ومدى افادتهم منه.

أهمية إعداد المدرسين:

لا يمكن أن تخفى أهمية المدرس في المجتمع، إذ له الصدارة بين عوامل نجاح التربية وتحقيق غاياتها الأساسية من طريق إعداد المواطن على النحو المرغوب فيه، من طريق ترجمة القيم والمثل العليا إلى أهداف تترجم بدورها الى إجراءات سلوكية تمثل المواصفات المطلوبة.

فللمدرس دور كبير في نقل حضارة المجتمع الى الأجيال اللاحقة وتعليمهم على وفق فلسفة المجتمع وأهدافه، فضلا عن انه يسهم على نحوٍ فعال في تلبية تطلعات الأمة الى التقدم والازدهار، والمحافظة على خصوصية الأمة وأصالتها

وتراثهـا الحضـاري. وعلـى الـرغم مـن الاختلافـات الـتي نجـدها بـين النظريـات التربوية، فان هنالك تسليما بان المدرس يُعدّ مفتاح العملية التعليمية.

وإذا كان للتدريس مستلزمات لا يكون من دونها فعالا، فان المدرس من تلك المستلزمات البارزة، فقد أكد المؤتمر الثقافي العربي السابع المنعقد في القاهرة عام 1967 في إحدى توصياته " ان المدرسين هم الأداة الأولى في تحقيق أية نهضة تعليمية لذلك يجمع خبراء التخطيط التربوي على إعطاء الأولوية في خطط التربية والتعليم لإعداد المدرس كماً ونوعاً " (1) لذلك ونتيجة لاعتناء المجتمعات بالمدرس، فقد ارتفعت مكانته وتغيرت النظرة إليه عند كثير من الشعوب بسبب ما حصل عليه من إعداد ثقافي ومسلكي جيد.

ومن الملاحظ أن التخطيط لإعداد المدرس وتربيته وتدريبه قد اخذ مرتبة مرموقة بين خطط التنمية، وأصبح اعتناء رجال التربية به اعتناءا كبيرا ؛ لأنّ القناعة حصلت عند رجال الفكر والأدب والسياسة والاجتماع وغيرهم على حد سواء، بان للمدرس أهمية كبيرة، وعليه يتوقف نجاح العملية التعليمية والتربوية، فضلا عن انه عنصر مهم من عناصر تطوير المجتمع باتجاه طموحاته ومستقبله.

ومن الضروري إعداد المدرس إعداداً يمكّنه من تحمل المسؤولية الواقعة على عاتقه، إذ يتوقف عليه – الى حدٍّ كبير- نجاح العملية التعليمية أو فشلها. واستنادا الى ذلك يمكن الاستنتاج أن لا صلاح للتربية من غير صلاح المدرس وتمكينه من أن يكون قائدا ذا فاعلية يمتلك صفات القيادة التربوية والعلمية والاجتماعية، ويسهم في دفع العملية التعليمية الى أمام. إذ لا يمكن أن يؤدي دوره ومهمته على وجه جيد ما لم يعد إعدادا جيدا، الأمر الذي وضعت لأجله البرامج التعليمية والتدريبية لتحقيق هذا الهدف " إذ لا يمكن للمدرس أن يكون مدركاً

---

(1) جامعة الدول العربية، الأمانة العامة، المؤتمر الثقافي العربي السابع، المنعقد في القاهرة من 6-12 آذار، 1967.

لرسالته وأهميتها على نحوٍ فعال جيد، إذا لم يكن معدا إعدادا جيدا "، وكذلك لا يمكن إن يكون مدرسا منتجا وفاعلا إذا لم يكن مؤمنا برسالته بصفة مربٍّ، وقائدٍ، وأداة مهمة من أدوات التغيير الايجابي والإيمان الواعي، فيحتاج إلى المعرفة والإدراك والدراية، والثقة بالقدرة على العمل. وإعداد المدرس هو الأسلوب الذي بوساطته يكون المدرس عارفا برسالته، مدركا لها، وبالنتيجة مؤمنا بها قادرا على تحقيقها.

لذا فان نوع الإعداد عنصر مهم في تكوين المدرس الجيد، وتعتمد كفاية المدرس ليس فقط على الخبرة التي يكتسبها من ممارسة المهنة، بل يأتي قبل ذلك على الأساس الذي يبنى في سنوات الدراسة ويضم كل ما يتلقاه في أثناء إعداده في كليات التربية من المهارات والخبرات.

فالتغيير الذي قد حصل في التربية وأهدافها وطبيعة العملية التربوية واتجاهاتها فرض نفسه على ضرورة الإعداد العلمي الرصين للمدرس كي يضمن لنفسه النجاح في مهنته وفي تربية حديثة، مرغوب فيها، ومطلوبة للجيل الجديد. إذ لابد من القول إنّ أية جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التعليمية لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم العلمي المنشود ما لم تبدأ بإعداد المدرس.

وعلى الرغم من اعتراف كثير من رجال التربية بأهمية إعادة النظر في إعداد المدرس والعمل على تطوير أدائه فان هذا الإعداد " ما زال يعاني من انتفاء وجود قاعدة نظرية تفصيلية وشاملة يقوم عليها. وان مشكلة وضع برنامج شامل لإعداد المدرس العربي، لم تنل إلا قليلا جدا من الاعتناء الجاد عند المهتمين بإعداد المدرس "[1]، إذ ينبغي أن يراجع إعداد المدرس مراجعة شاملة كي يكون مواكبا للتطور العلمي الذي يشهده العالم، فبسبب تقدم العلم وسرعته في الوقت

---

(1) الغامدي، محمد عبد الله بن حجر. الكفايات البشرية في قطاع التعليم الحكومي الخاص بأوضاع المدرسين / ص38، اليونسكو، باريس، 1966.

الحاضر، وتفجر المعرفة في مجالات الحياة كافة، اتسعت مجالات العلوم التربوية والنفسية، إذ انتهت إلى رصيد كبير من الحقائق والمعلومات والنظريات، فأصبح مضمون مهنة التدريس في هذا العصر يختلف عما كان عليه في الماضي، لذا وجبت المراجعة الشاملة لما استجد من المعارف والعلوم كي نختار منها ما يحتاج إليه المدرس في إعداده لمواجهة التحديات المستقبلية في هذا العصر.

ولا تخفى أهمية مدرس اللغة العربية نظرا لما يحمله على عاتقه من أمانة أوصى بها الرحمن، وتعلق بها قلب الإنسان، فتدريس اللغة العربية مسؤولية كبيرة، لذا أصبح من الضروري إعداد مدرسها إعدادا يتناسب مع المسؤولية التي تقع على عاتقه للنهوض من كبوته الأليمة، إذ أثبتت نتائج استطلاع آراء مدرسين ومفكرين ينتمون الى سبع دول عربية أجرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1978 " إن أكثر من 80 ٪ يرون أن مستوى مدرس اللغة العربية غير مناسب، وانه يصل الى مرحلة الضعف، وذلك لقصور قدراته التعبيرية، والتذوقية، والنحوية، والهجائية، وقصور مناهج إعداده وعدم متابعة كليات ومعاهد الإعداد متابعة ميدانية " [1]. فضلا عما ورد في ندوة إعداد المدرس في أقطار الخليج العربي التي انعقدت في الدوحة عام 1984 " إن عملية إعداد المدرس تعتمد على طريقة الحفظ وحشو أذهان الطلبة بالمعلومات النظرية من دون تطبيقها ومشاهدة الكثير منها، ويقتصر دور الطالب - المدرس على سماعها فقط " [2].

إذ إن إعداد المدرس على نحوٍ عام ومدرس اللغة العربية على نحوٍ خاص لا يحقق الهدف المنشود ولاسيما في النواحي الثقافية والمهنية.

---

(1) خاطر، محمود رشدي وآخرون. نتائج الاستفتاءات التي طرحتها المنظمة على الدول العربية وكليات الإعداد ومعاهده / ص68، معلم التربية الإسلامية واللغة العربية، تونس، 1986.

(2) حسن، عباس. النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة، والحياة اللغوية المتجددة / ص10، ط5، دار المعارف، مصر، ب.ت.

وفي توصيات حلقة إعداد المدرس العربي التي نظمتها الجامعة العربية ما يؤكد أن إعداد المدرس لا يحظى باعتناء لائق من حيث رعايته بتدريسيين ذوي كفاية يشرفون على إعداده ليكون بمستوى يؤهله لأداء دوره على نحوٍ فعال.

وقد أصدرت هيئة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية وثيقة دولية عام 1966 تطرقت الى أوضاع المدرسين، وحددت ما يحتاج إليه المدرس في إعداده من دراسات في الثقافة العامة ودراسات علمية تخصصية وأخرى مهنية تشتمل على علم النفس وتاريخ التربية والتربية المقارنة والإدارة التعليمية وطرائق التدريس للمواد المختلفة والتدريب العملي الميداني وإجراء البحوث التربوية لمعرفة مواطن القوة والضعف في العملية التربوية.

وفي العراق أولت المؤسسات التعليمية اعتناءا واضحا بالمدرس وطرائق إعداده، وحرصت على تطوير كفاياته العلمية والعملية في ميدان التربية والتعليم من طريق تطوير مناهجه، وتهيئة أفضل الملاكات التدريسية التي تقوم بإعداده مستمدة علومها ومعارفها مما استجد من البحوث والدراسات وما تؤكده مبادئ علم النفس التربوي للتعلم والتعليم بتمية المهارات والكفايات التعليمية سواء أكانت معرفية أم وجدانية أم نفسية حركية بعدّها نمطا واضحا ومهما في إعداد المدرس لمهنته وإدخال توصياتها في مناهجه وفصول دراسته.

إنّ مدرس اللغة العربية يشترك مع سائر المدرسين بالصفات العامة التي يتصفون بها، وبالأهمية التي يكتسبونها من طريق أهمية الدور الذي اضطلعوا به، ولكبر المسؤولية التي تقع على عاتقهم بحكم مهنتهم وتشابه أعمالهم، إلا أن اختصاصهم – اللغة العربية – يقتضي تميزهم من غيرهم واختلافهم عنهم من حيث الأهمية لما ينبغي على مدرس اللغة العربية أن يتميز به من زملائه بسبب دقة اختصاصه وصعوبته وحيويته وشموليته.

فضلا عن أن مدرس اللغة العربية هو الذي يحمل لغة التراث الإسلامي والإنساني الى الطلبة، وجميل بهذا التراث المحمول من طريق لغة المدرس أن يجد

وعاءً يناسب مقامه، وسمو قدره. وان لمدرس اللغة العربية آفاقا واسعة في اختصاصه العلمي فهو يقوّم الألسن بتعليمه، مما يدعوه إلى ضبط حركات كل حرف وسكناته على وفق قواعد اللغة العربية الواسعة جدا من نحوها وأوائل الكلمات وأواسطها على وفق قواعد الاشتقاق والتصريف وفقه اللغة، وأحيانا على وفق قواعد الإبدال والإعلال. وهو يعنى بقواعد النطق الصحيح ومخارج الحروف، فضلا عن عنايته برسم الحروف بهيأة سليمة وجيدة، فاختصاص مدرس اللغة العربية موازنة بالاختصاصات الأخرى واسع جدا، فهو يتناول لغة الحياة.

من هنا تأتي خصوصية مدرس اللغة العربية وأهميته، إذ إنها تنبع من خصوصية لغتنا المقدسة وأهميتها، تلك اللغة المتجددة دائما وأبدا، المزدانة بالقرآن الكريم، وقدسية العقيدة الإسلامية، وإنها أداة مهمة من أدوات التطور الثقافي.

خصائص المدرس الناجح:

1. القدرات العلمية.
2. أساليب التدريس وطرائقه المختلفة.
3. الشخصية والاتزان الانفعالي.

أما المعيار العالمي الذي تأخذ به عدد من البلدان المتقدمة في تقرير خصائص المدرس الناجح فقد أكد ما يأتي:

1- الكفاية في تخطيط الدرس.

2- الكفاية في تنفيذ الدرس وتطبيقه.

3- البعد العلمي والنمو المهني.

4- العلاقات الإنسانية والضبط.

5- تقويم الطلبة.

المبادئ الأساسية في التدريس الجيد :

1- المهارة في توجيه التدريس :

لا يقتصر التدريس على توصيل المعرفة للطلاب وتثبيت نوع محدد من السلوك المرغوب فيه، وإنما يضم توجيه الطلبة وإرشادهم لبذل أقصى الجهود في عملية التعلم وهذا يأتي من طريق خلق مواقف تؤدي على نحوٍ طبيعي إلى فعاليات مرغوب فيها.

2- توفير جو المحبة والعطف والتعاون :

تقاس كفاية المدرس في عددٍ من جوانبها من حبه لطلبته جميعا ومن دون تمييز فيما بينهم أقوياء كانوا أم ضعفاء، مجدين أم كسالى ....الخ، ضمن قناعة منه أنهم بحاجة إلى توجيهه ومساعدته وحبه، وهذا ما يستوجب عدم الإكثار من التأنيب والتعزيز، وأن تعزز لديه القناعة من أن شخصيته تؤثر في أمزجة طلبته وتشدهم إليه أو تنفرهم منه، مما يتطلب فهمه لهم على نحوٍ عام، وبما أن التدريس عملية تعاونية بين المدرس وطلبته فعلى المدرس أن يتيح لهم الفرص الكافية وينوِّه في تخطيط العمل وتنظيمه، أن يسهموا في مناقشة موضوعات الدراسة.

3- اعتماد القيادة الديمقراطية :

يؤكد التربويون أن العلاقة الحسنة بين المدرس وطلبته تقوده إلى الضبط الذي يخلق جوا من الاحترام المتبادل الذي ينبغي على المدرس أن يستثمره لغرض إيصال الدرس لطلبته أو إتاحة الفرصة لهم بالتعبير عما يعتقدونه صحيحا ضمن سياق الدرس ؛ مما يخلق لديهم مواقف سلوكية جديدة وتعتمد على الاحترام المتبادل في تبادل الآراء.

4- إثارة انتباه الطلبة واعتماد خبراتهم السابقة :

إن المدرس الكفء هو الذي يستطيع بتأثير شخصيته ونشاطاته أن يثير الطلبة ويحفزهم على العمل والنشاط من طريق أساليب التدريس المناسبة وتطبيق الفعاليات وإثارة المناقشات الجادة التي من طريقها يمكنه أن يسترجع خبرات طلبته السابقة بشأن الموضوع، ويحفز فيهم الاستطلاع وربط الدرس السابق باللاحق.

5- تشخيص الصعوبات وعلاجها :

يدرك المدرس الكفء من طريق مراعاته للفروق الفردية بين طلبته ، الصعوبات التي يواجهها عدد منهم في عملية التعليم، فالطالب الذي يجد صعوبة في نقل ما على السبورة من معلومات في دفتره نتيجة لضعف بصره ينبغي أن يجلسه المدرس في مقدمة الصف بحيث لا يؤثر في بقية الطلبة، وكذلك الحال من ناحية السمع، إذ يحتاج الطلبة إلى صوت أكثر وضوحا، يستوجب الأخذ بالحسبان السبل المناسبة في توفير جو ملائم لعلاج الصعوبات التي يواجهها عدد من الطلبة.

مفهوم الطريقة بين القدماء والمحدثين :

التفكير السائد في مجال التدريس هو الاتجاه نحو الانتقاء في اختيار الأفضل من مختلف الطرائق والأساليب، فلا ينبغي اعتماد طريقة واحدة، والانتقاء يتطلب جهدا من المدرس، وأن يعرف المصادر والنظم وأساليب التعلم، ويتطلب منه الذكاء والحماسة والرغبة في رفض ما لا يناسب سواء أ كان من القديم أم من الحديث وكيفية طرحه بحكمة بدلا من اتباع طريقة بعينها.

والتدريس يتضمن أكثر من المعرفة لطرائق التدريس، ومعرفة المدرس للنظريات النفسية ولأساليب التدريس لا تكفي وحدها ولا تضمن النجاح، إذ إنّ من أسس التعلم الجيد اتجاهات المدرس نحو عمله وطلبته ؛ فيجب ان يحب المدرس طلبته ويخلص لهم ويتفانى في أداء واجبه ويحب المادة التي يدرسها.

والنظـرة الشـائعة الى طرائـق التـدريس تعـدّ وسـائل لإيصـال المعلومـات الى المتعلمين بوسـاطة المدرس والأسـاس الـذي تسـتند إليـه هـو أن التعليم عمليـة نقـل للمعلومات من الكتب أو عقل المدرس الى عقل المتعلم، ويؤخذ على هـذه النظـرة إنها تقتصـر التعليم على المعلومات دون أهدافه الأخرى، وتجمـد المعرفـة البشـرية فيمـا هـو موجـود حاليـا، وتجعـل المتعلم سلبيا لا عمـل لـه الا اسـتقبال المعلومـات، وتساوي بين المتعلمين بصرف النظر عما بينهم من فروق فردية.

وإنّ النظـرة الحديثـة الى طرائـق التـدريس تعـدها وسـائل لتنظـيم المجـال الخـارجي الـذي يحـيط بـالمتعلم كـي ينشـط ويغيـر مـن سـلوكه، إذا فهمنـا مـن السلوك الواسع الذي يشمل المعرفة والوجدان والأداء. والأسـاس الـذي تسـتند إليـه هذه النظرية هو أن التعليم يحدث نتيجة للتفاعل بين المتعلم والظـروف الخارجيـة، وأن دور المدرس هو تهيئة هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها.

وتتميـز هـذه النظـرة مـن غيرهـا بأنهـا تنـوع أهـداف التعلـيم وتقتصـر علـى المعلومات وتعد المعرفة البشـرية متجـددة باسـتمرار، وتجعـل دور المتعلم إيجابيـا في الكشف والتحصيل، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويتوسع مجال عمل المـدرس مـن حيـث اختيـار المـادة الـتي يقـدمها والأسـلوب الـذي يتبعـه في التقـويم والوسائل التي يستعين بها.

ونسـتخلص مـن ذلـك أنّ طريقـة التـدريس ليسـت بشـيءٍ منفصـلٍ عـن المـادة العلمية او عن المتعلم، بل هـي جزء متكامل متين لموقف تعليمي يشتمل على المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي ينشدها المدرس من المادة العلمية والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم.

وهناك عدة شروط ينبغي ان تتوافر في طرائق التدريس كـي تحقـق الغـرض منها، واهم هذه الشروط استثارة دوافع المتعلمين الى الـتعلم والبنـاء علـى مـا لـديهم من حصيلة سابقة وإتاحة الفرصة لهم لممارسة السلوك المطلوب تعلمه واشعارهم بإشباع الـدوافع الـتي دفعـتهم إلى الـتعلم، وهنـاك شـروط تخـتص بهـا عـدد مـن

الطرائق دون بعضها الآخر تبعا لنوع الهدف المنشود، فإذا كان الهدف منها المعلومات فيحسن ان تكون نقطة البدء في الطريقة إثارة مشكلة يستقبلها المتعلمون ويقسم الموضوع على مقاطع واضحة، والعرض المنظم للأفكار التي نطوي عليها كل مقطع، والتكرار في سياقات مختلفة ثم تلخيص وعرض المراجع.

وإذا كان الهدف منها القيم والاتجاهات؛ فان الطريقة ينبغي ان تؤكد القدرة والجو العام للموقف واستعمال الفنون المختلفة كخطوة تمهيدية لعرض الأفكار وتحليلها. وإذا كان الهدف منها القدرة او المهارة العملية؛ فينبغي ان تعنى الطريقة في إيجاز بتكوين الأساس النظري للعمل ثم تنطلق الى التدريبات العملية المنظمة، والى جانب النوعين السابقين من الشروط ينبغي ان يأخذ المدرس في حسبانه ان الطريقة عنصر اقتصاد في الوقت والجهد وعنصر الإمكانات المتاحة؛ فكلما حققت الطريقة اكثر من غرض في وقت اقل مع توافر الفعالية كانت أولى بالاختيار، وكلما استلزمت الطريقة وسائل يسهل أو يمكن الحصول عليها بشيء من الجهد المعقول كانت الأفضل.

القواعد التربوية المستندة إليها طرائق التدريس:

لكي تكون التربية عملية تهتم بالنواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية والعاطفية والجمالية لا بد من مراعاة طرائق التدريس واستيعابها وفهمها؛ لأن هذا يسهل على المتعلم مهمته ويوصله إلى تحقيق أهداف الدرس بأقل جهد ووقت ويحقق أغراض الطالب في التعلم والنمو وقد دلت التجارب والبحوث العلمية على ضرورة مراعاة القواعد المهمة في طرائق التدريس ومن هذه القواعد:

1- **التدرج من المعلوم إلى المجهول :**

إن الإنسان لا يدرك الأمور الجيدة إلا بوساطة المعلومات القديمة التي تمثلها ، لذلك على المدرس ان يتعرف ما عند الطلبة من معلومات ليتخذ منها مقدمة ومدخلا لدرسه الجديد

2- **التدرج من اليسير إلى المركب المعقد :**

على المدرس ان يبدأ من الأجزاء الأساسية التي يراها المتعلم بسيطة فيوضحها توضيحا كاملا ثم يزيد على الصورة البسيطة التي تكونت في ذهن الطالب حتى تأخذ شكلها الحقيقي أو قريبا منه.

3- **التدرج من المحسوس إلى المجرد :**

إن المتعلم لا يدرك المعنى إلا بمدلوله الحسي والمعاني المجردة كالحرية والفضيلة ، لذا لا بد من وسائل إيضاح يستعان بها في التدريس لنقل المتعلم من الإدراك الحسي إلى الإدراك المجرد.

طبيعة المعرفة وطرائق التدريس :

هناك علاقة بين طرائق التدريس وطبيعة بنية النظام المعرفي الذي يشكل الجسم المعرفي، الذي تنتسب إليه المادة التعليمية التي يدرسها المدرس للطلبة ، إذ إنّ المواد التعليمية التي يدرسها الطلبة في خطتهم الدراسية داخل المدرسة تنتمي الى نظم معرفية مختلفة الأنواع، منهم يدرسون مادة اللغة العربية ومادة التربية الدينية ومادة الرياضيات ومادة الدراسات الاجتماعية ومادة التعليم المهني ومادة العلوم الطبيعية ومادة التربية الرياضية وغير ذلك من موضوعات تعليمية ، وان الذي يتأمل طبائع هذه المواد التعليمية فانه يجد انها نظم معرفية مختلفة ، أي ان بنية المعرفة الرياضية تختلف عن بنية المعرفة الاجتماعية والدينية وهكذا.

إنّ اختلاف النظم المعرفية في طبيعة البنية يعني أنها مختلفة في منطق ترتيبها ومنطق بنائها ومنطق اكتسابها ومنطق تعلمها وتحصيلها ، ومن ثمّ منطق تعليمها الى الطلبة ، فإذا كانت اللبنات الأساسية التي تكوّن الجسم الأساسي في أي نظام معرفي هي المعلومة البديهية والحقيقية والمفهوم والمبدأ والقاعدة والتصميم والفرضية والنظرية والاتجاهات والقيم والإجراءات والمهارات.

فالله رب العالمين خلق آدم من تراب وأنزله من الجنة ، وأرسل النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وأنزل عليه القرآن الكريم في ليلة القدر هدى للناس ، واحتفال المسلمين بالعيدين ، وصلاة المسلمين خمس مرات لله في اليوم الواحد هذه كلها حقائق دينية وهي تختلف في مضمونها عن مضامين الحقائق العلمية.

إنّ الطرائق التدريسية التي تستعمل لتعليم الموضوعات العقلية المحسوسة تختلف عن الطرائق التي تستعمل لتدريس الموضوعات الوجدانية المجردة ، وهكذا فإن اختيار الطريقة واختيار أساليبها واستراتيجياتها أو إجراءاتها يجب أن يكون في ضوء طبيعة النظام المعرفي أو المادة التعليمية المرغوب تعليمها إلى الطلبة ، فإذا كانت الطريقة إجراء ، أو أسلوب لتقديم المادة التعليمية فيجب ان يكون هذا الأسلوب إطارا مناسبا ملائما لانسياب المادة التعليمية من خلالها دون ان تفقد المادة التعليمية بنيتها المنطقية ، لذلك فإن إدراك المدرس لطبيعة المعرفة يشكل معيارا مهما يرشد المدرس إلى اختيار أسلوب التدريس الملائم لتعليم المادة التعليمية واختيار الأسلوب الملائم لتدريس المادة التعليمية ، وهذا يعني تجويد عملية التعليم ، وبالنتيجة مساعدة الطلبة على تعلم أفضل ودور اجتماعي افضل.

مبادئ التعلم والتعليم الفاعلة :

يقصد بمبدأ التعليم الفعال هو المبدأ الذي إذا استعمله الطالب في أثناء تعلمه لموضوع ما ، فإنه يتعلم هذا الموضوع ويكتسب الأهداف التعليمية المقصودة منه ، وهذا يعني ان المبدأ الذي اتبعه الطالب كمدخل للتعلم ذاته يكون آلية

ملائمة للموقف التعليمي وشروطه، ويمكن الطالب من تمثيل الأهداف التعليمية في البنى العقلية أو الوجدانية أو الادائية.

مثال (1)

إذا استعمل الطالب مبدأ الاستقصاء المستند الى إدراك العلاقات بين أجزاء الموقف وفهم الموقف على نحوٍ شامل، يمكن من طريق هذا المبدأ الاستقصائي من فهم المشكلة وإدراك العلاقات في المجال الادراكي، فان هذا يسمى مبدأ فعلاً.

مثال (2)

إذا استعمل المدرس مبدأ الإثارة والاستجابة والتعزيز في تعليم الطلبة القراءة او الكتابة، وكان هذا المبدأ ناجحا في إكساب الطلبة القراءة والكتابة، فان هذا المبدأ يكون مبدأً فعالاً، هذا هو مبدأ التعلم اذن، فما هو مبدأ التعلم الفعال ؟ يمكن تفسير هذا المبدأ بأن المدرس يستعمله في تنظيم البيئة التعليمية لتسهيل عملية التعلم على الطلبة فإن كان هذا المبدأ ملائما لطبيعة الموقف وميسرا لعملية تعلم الأهداف من قبل الطلبة سُمّيّ هذا المبدأ التعليمي فعالاً ؛ لأنه يساعد الطلبة على إكساب الأهداف التعليمية.

مثال (3)

إذا نظم المدرس محتوى المادة التعليمية في موضوعات تعليمية تلائم حاجات المتعلمين وتشكل معنىً في حياتهم، وسهل هذا التنظيم على الطلبة عملية اكتساب الأهداف التعليمية، فان هذا المبدأ التعليمي يسمى مبدأً فعالاً، ومن المبادئ الأساسية للتعلم والتعليم الفعال ما يأتي:

1- اختيار المادة التعليمية والخبرات التعليمية بدلالة حاجات المتعلم ومتطلباته الذاتية، بحيث يصبح التعليم مركزا للعملية التعليمية.

2- مراعاة الفروق الفردية.

3- تأكيد مبدأ التعلم الذاتي في تعليم الطلبة واستقرارهم في العمل وارشادهم للمساعدة على التغلب على المشكلات التعليمية التي تواجههم.

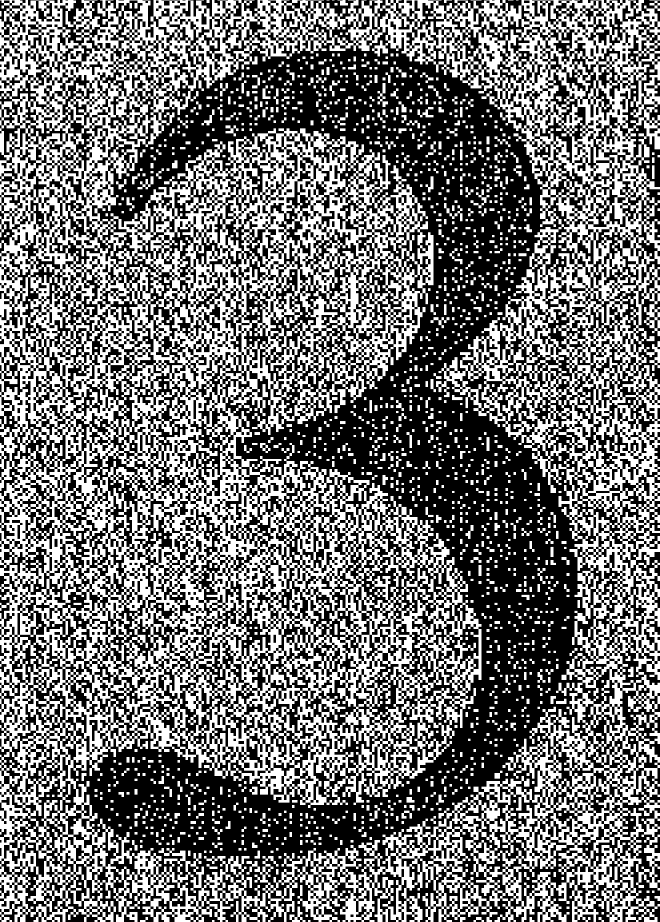
4- تحديد الأهداف التعليمية وتوضيحها لمعرفة الاتجاه المقصود واختيار الطرائق المناسبة.

5- الإعلاء من دور استعمال الحواس والإدراك الحسي والموضوعات الإجرائية المحسوسة في عملية التعلم داخل غرفة الصف.

6- تنظيم المادة التعليمية في ضوء المنظم المتقدم بحيث تُعرض المادة التعليمية في إطار من التسلسل الهرمي لنظام التخزين السائد عند المتعلم، ليسهل عليه التعلم.

دراسات في الصعوبات وبناء البرامج

- دراسات تناولت صعوبات تدريس فروع اللغة العربية
- دراسات في بناء البرامج



الفصل الثالث

دراسات في الصعوبات وبناء البرامج

سنعرض في هذا الفصل عددا من الدراسات السابقة توزعت على محورين هما: الاول دراسات تناولت تعرف الصعوبات التي تواجه تدريس فروع اللغة العربية ودراستها وهي دراسات محلية فقط وعددها ست دراسات، والاخر دراسات تناولت بناء برامج توزعت بين مجموعتين الاولى دراسات بنت برامج لفروع اللغة العربية المختلفة، والاخرى دراسات اجنبية.

وسنعرض هذه الدراسات على وفق تسلسلها الزمني، وعلى النحو الآتي:

أولا : دراسات تناولت صعوبات تدريس فروع اللغة العربية

1- **دراسة الربيعي** (1989)

أجريت هذه الدراسة في محافظة بغداد ورمت تعرّف صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية، ووضع المقترحات للتغلب على هذه الصعوبات، وبعد تعرف الباحث على المجتمع الأصلي، اختار عينتين من المدرسين والطلبة، الأولى استطلاعية تكونت من (120) طالباً و(14) مدرساً، أما العينة الثانية وهي عينة البحث الأساسية فقد تكونت من (560) طالباً و(38) مدرساً اختارها بالطريقة الطبقية العشوائية وكانت الاستبانة أداة للبحث، واستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون ومربع كاي، ومعادلة فيشر والوزن المئوي وسائل إحصائية.

ومن النتائج المهمة التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

1. الساعات المخصصة لتدريس كتاب قواعد اللغة العربية غير كافية.
2. مفاجأة الطلبة بموضوعات جديدة ليس لها علاقة بما درسوه سابقاً.

3. مفردات موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية غير مشكلة (محركة).

4. ضعف المستوى العلمي لعدد من مدرسي اللغة العربية.

5. يفتقر الكتاب الى كفاية الأمثلة التوضيحية لموضوعات قواعد اللغة العربية.

2- **دراسة الخالدي** (1993)

أجريت هذه الدراسة في بغداد ورمت تعرّف صعوبات تدريس البلاغة ودراستها لدى طلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة. استعملت الباحثة الاستبانة لتحقيق هدف بحثها ، وبلغت عينة البحث (384) طالباً وطالبة و (52) مدرساً ومدرسة من الذين يدرسون مادة البلاغة في الصف الخامس الأدبي في بغداد.

اعتمدت الباحثة على النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة الوسط المرجح، ومربع كاي لمعاجلة البيانات الإحصائية.

توصلت الدراسة إلى وجود صعوبات تتعلق بكتاب البلاغة والمدرسين والطلبة ، وفي ضوء ما تقدم توصلت الباحثة الى جملة توصيات فيها :

1 – ضرورة توفير مراجع إضافية لكتاب البلاغة في المكتبة المدرسية.

2 – زيادة الساعات المقررة لتدريس مادة البلاغة.

3 – إقامة دورات تدريبية لتزويد مدرسي اللغة العربية بكل ما يستجد بمجال اختصاصهم.

3- **دراسة الخزرجي** (1995)

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية بجامعة بغداد ، وكان هدفها تعرّف صعوبات تدريس علم العروض ودراسته من وجهة نظر التدريسين والطلبة في كليات التربية والآداب في العراق.

استعملت الباحثة الاستبانة اداة لتحقيق أهداف بحثها، وبلغت العينة الاستطلاعية (200) طالباً وطالبة و(28) تدريسياً، في حين بلغت عينة الدراسة الأساسية (550) طالباً وطالبة و(44) تدريسياً موزعين على (17) كلية في العراق.

وقد اعتمدت الباحثة في تعاملها مع بيانات الدراسة احصائياً على النسبة المئوية والوزن المئوي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة فيشر.

ومن النتائج المهمة التي توصلت إليها ما يأتي:

1. لا توجد أهداف محددة لتدريس مادة العروض.
2. عدم معرفة الطلبة بأهداف تدريس العروض يؤدي الى عدم الاهتمام بالمادة.
3. قلة خبرة تدريسي المادة بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية.
4. مفردات كتاب العروض لا تعمل على تنمية المهارات اللغوية الأساسية.
5. عدم توافر مختبرات الصوت لتدريس الطلبة على فن التقطيع.
6. الاعتماد على الامتحانات التحريرية في تقدير درجة الطالب.
7. ضعف رغبة الطلبة في التخصص باللغة العربية.
8. قلة استعمال التقنيات التي تثير ميول الطلبة واهتماماتهم.

4- **دراسة السلامي** (1998)

أجريت الدراسة في جامعة بغداد - كلية التربية، وكان هدفها معرفة صعوبات تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية للفرع الأدبي من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة بغداد اختار الباحث (55) مدرسة ثانوية وإعدادية من مجموع المدارس الثانوية والإعدادية في محافظة بغداد للعام الدراسي 1997- 1998 البالغة (232) مدرسة بطريقة عشوائية، توزع فيها (127) مدرساً ومدرسة يدرسون طلبة الفرع الأدبي للصفين الخامس الثانوي والسادس الثانوي.

وقد اعد الباحث استبانة من (65) فقرة طبقها على عينة الدراسة النهائية اعتماداً على دراسة استطلاعية.

وكانت وسائل البحث الإحصائية هي: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة فيشر، والنسبة المئوية، والوزن المئوي.

ومن النتائج المهمة التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

1. لا يؤخذ رأي مدرسي المادة عند وضع الأهداف.
2. الأهداف غير كافية لتحقيق ما مطلوب من تدريس الأدب والنصوص.
3. أغفلت موضوعات كتاب الأدب الكثير من الجوانب النفسية والجمالية
4. موضوعات كتاب الأدب لاتنمي التفكير الناقد عند طلبة الفرع الأدبي.
5. ضعف المستوى العلمي لعدد من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.
6. ضعف الإمكانيات المتوافرة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة.
7. قلة محفوظات الطلبة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والمأثور من كلام العرب.
8. طلبة الفرع الأدبي يدرسون الأدب للاختبارات فقط.

5- **دراسة التميمي** (1999)

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية - جامعة بغداد، ورمت تحديد صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية في بغداد من وجهة نظر المدرسين والطلبة، ومقترحات المدرسين للتغلب على هذه الصعوبات والفروق بين استجابات المدرسين والطلبة.

وكانت الاستبانة هي الأداة للتوصل إلى أهداف الدراسة، إذ وزعت على عينة أساسية بلغت (575) طالباً وطالبة و(48) مدرساً ومدرسة موزعين على (47) مدرسة في محافظة بغداد.

وقد تعاملت الباحثة مع بيانات الدراسة إحصائيا باستعمال النسبة المئوية، والوزن المئوي ومعامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح ومربع كاي.

ومن النتائج المهمة التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

1. ضعف ارتباط الأهداف بواقع تدريس النقد الأدبي.
2. أسلوب الكتاب لا يتسم بالإثارة والتشويق..
3. أكثر المدرسين يستعملون الطريقة الإلقائية في تدريس النقد الأدبي.
4. غالبية الطلبة غير قادرين على تحليل النص الأدبي.
5. قلة الدرجة المخصصة لمادة النقد الأدبي.
6. ضعف معرفة عدد من المدرسين بالاتجاهات الحديثة في تصميم الاختبارات.
7. قلة المحفزات المادية والمعنوية للمدرسين.

6- **دراسة العزاوي** (1999)

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية ـ جامعة بغداد، ورمت تعرّف صعوبات تدريس البلاغة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد.

اختارت الباحثة عشوائياً، عينة من المجتمع الأصلي بلغت (105) من أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد و(7) من تدريسي مادة البلاغة، واعتمدت الباحثة على الاستبانة اداة لبحثها، واحدة للتدريسين مكونة من (72) فقرة وأخرى للطلبة مكونة من (58) فقرة موزعة على ستة مجالات.

وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي والنسبة المئوية توصلت الباحثة الى نتائج شخصت صعوبات تدريس المادة منها:

1. ضعف معرفة التدريسين بالأساليب الحديثة لتحقيق أهداف تدريس مادة البلاغة.

2. إن غالبية النصوص المقدمة لا تفي بتوضيح القاعدة البلاغية.
3. لا تقيس الاختبارات القدرة البلاغية لدى الطلبة.
4. ضعف التفاعل الإيجابي بين التدريسين والطلبة في أثناء الدرس.
5. جهل الطلبة بالإعجاز البلاغي للقرآن الكريم.
6. عدد من التدريسين يقدمون القواعد البلاغية على أنها مادة حفظ وليس مادة فهم.
7. صعوبة تطبيق القواعد البلاغية.

ثانيا: دراسات في بناء البرامج:

أ- دراسات عربية:

1- **دراسة البياتي** 1985:

أجريت الدراسة في العراق، ورمت تقويم برنامج طرائق تدريس اللغة العربية بجانبه التطبيقي فقط، بوصفه جزءاً من برنامج الإعداد والتدريب قبل الخدمة في تأهيل المدرس وإعداده لمهنة التدريس في المدارس الثانوية بالكشف عن مدى قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه.

اختار الباحث عينة بحثه بالأسلوب الطبقي العشوائي على وفق الجنس بواقع (36) مطبقاً ومطبقة، وبنسبة (40٪) قاصداً تساوي عدد البنات (18) مع عدد البنين (18)، إذ توزعوا على المدارس الثانوية والمتوسطة للمديريات العامة للتربية في محافظة بغداد.

ولملاحظة أداء المطبقين لقياس مدى تحقيقهم للأهداف السلوكية الخاصة بالبرنامج، وللفرعين- القواعد والنصوص-، اشتق الباحث أهدافاً سلوكية من محتوى البرنامج وأهدافه العامة؛ لأنها غير مكتوبة، وصمم الباحث استمارة

ملاحظة لكل طريقة من طرائق تدريس القواعد والنصوص معتمداً في ذلك على الأهداف السلوكية التي اشتقها.

وللتثبت من قوة معامل الارتباط ودلالته بين الزيارتين في القواعد والنصوص لهدف اختيار أحدهما في إجراءات بحثه وحساب نتائجه، طبق قانون الفرق بين متوسطين وللزيارتين في القواعد والنصوص ووجد أن الفرق بين متوسطيهما كان غير ذي دلالة.

توصلت الدراسة إلى أن الأداء الكلي للطلبة المطبقين- عينة البحث- في القواعد والنصوص –على نحوٍ عام- كان دون الحد الأدنى من المستوى المطلوب من تحقيق أهداف البرنامج. وأن الأداء الكلي لطلبة عينة البحث في فعاليات تدريس القواعد والنصوص دون الحد الأدنى من المستوى المطلوب لأهداف البرنامج.

وأظهرت الدراسة تفوق البنات على البنين في أداء أهداف البرنامج والنصوص على نحوٍ عام. وتبين من النتائج أيضاً تفوق البنات على البنين في أداء فعاليتين من فعاليات تدريس القواعد هما: فعالية –الخطة اليومية- وفعالية الربط والاستقراء- وعدم وجود دلالة معنوية في الفرق بين البنات والبنين في أداء فعاليتي التمهيد والتطبيق.

2- دراسة غزال 1988:

أجريت الدراسة في العراق، ورمت الإجابة عن عدد من التساؤلات، هي: ما وجهة نظر الدارسين والمدرسين في برنامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها من حيث سلبياته وإيجابياته؟ وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الدارسين والمدرسين؟ وما المقترحات الاكثر اهميةالتي من شأنها أن تساعد على تطوير البرنامج؟

اشتملت الدراسة على عينة من الدارسين بلغ عددهم (40) دارساً ودارسة، و (12) مدرساً، واستعملت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وقد تحقق الباحث من

صدقها وثباتها، وعالج البيانات إحصائياً باستعمال الوسط المرجح، الوزن المئوي، ومربع كاي، ومعادلة نسبة الاتفاق، والنسبة المئوية.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، تتعلق بآراء الدارسين، منها نجاح المنهج بتنمية مهارة القراءة، والاستماع، ورسم حروف الكلمة، ولكن بدرجات متفاوتة بين الدارسين. أما السلبيات فقد تمثلت بعدم مراعاة المنهج للفروق الفردية بينهم، وكذلك أجمع الدارسون على عدم كفاية المدة الزمنية لدراسة اللغة العربية، فضلاً عن صعوبة نطق عدد من الأصوات وضعف كفاية عدد من التدريسيين.

أما نتائج آراء المدرسين فتمثلت في أن البرنامج لم يحقق أهدافه التي وضع لها، وقلة فاعلية المادة، وعدم مراعاتها للفروق الفردية بين الدراسين، ولا ترتبط بحاجات الدارسين اليومية، فضلاً عن عدم ملائمة الوقت للدراسة، والافتقار إلى المكتبة.

أما ما يتعلق بإيجاد الفروق بين إجابات الدارسين والمدرسين، فقد ظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في (5) فقرات ولصالح المدرسين.

وبينت الدراسة مقترحات المدرسين لتطوير البرنامج، التي تمثلت في توضيح أهداف البرنامج وتحديدها، واستعمال الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة العربية، وإنشاء مكتبة متخصصة، وضرورة اختيار المدرسين الذين لديهم رغبة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، فضلاً عن إصدار مجلة فصلية أو سنوية وتُضَمَّن نشاطات المعهد والبحوث التي يجريها مدرسوه في هذا الشأن.

3- دراسة مزاحم 1988:

أجريت الدراسة في العراق ورمت تعرف واقع برنامج تدريب المدرسين بالمراسلة، من طريق دراسة ميدانية، بغية التوصل الى إعداد أنموذج مقترح لبرنامج تدريب المدرسين غير المؤهلين مهنيا.

واشتملت عينة البحث على (300) متدرب من الاختصاصات المختلفة، و (50) مسؤولا في المجال التربوي، وكانت وظائفهم بين مدير عام، وأستاذ جامعي، وخبير، واختصاصي تربوي، وكانت مؤهلاتهم في حدود الماجستير، والدكتوراه، أما خدمتهم في المجال التربوي فكانت من (18) سنة الى (28) سنة.

واستعمل الباحث المقابلة، والاستبانة أداتين لجمع البيانات، وضُمّنت الاستبانة عشرة مجالات رئيسة.

وقد صمم الباحث الاستبانة من طريق دراسة استطلاعية طبقها على (150) متدربا و (25) مسؤولا في التدريب، وقد تحقق الباحث من صدق اداة البحث وثباتها.

ولمعالجة البيانات من الناحية الإحصائية، استعمل الباحث النسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، والوسيط، ومربع كاي، وتوصل الى عدة نتائج، منها:

- إن أهداف البرنامج التدريبي قد ضُمّنت أهدافا معرفية، وأهدافا وجدانية، وأهدافا نفسية حركية.
- موضوعات البرنامج التدريبي ضُمّنت الأولوية التي اشتملت على فلسفة التربية، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، والثقافة القومية، والتقنيات التربوية الأولوية الثانية التي اشتملت على موضوعات علم نفس النمو (المراهقة)، والتطبيق العملي، ومبادئ البحث التربوي.
- كانت المحاضرات من الأساليب التدريبية التي تهدف الى زيادة المعرفة والمعلومات، وتلتها بالترتيب المناقشات، أما الأساليب التي تهدف الى تنمية القدرات والمهارات فهي الدروس التطبيقية، وتليها الزيارات الميدانية.
- كانت مدة البرنامج أربعة اشهر ونصف، والمكان هو معهد التدريب والتطوير التربوي في بغداد.

- حظي التدريسي الجامعي بالترتيب الأول بين المحاضرين والمدربين ويليه بالترتيب الخبراء في مجال التدريب.
- إنّ المكافآت لها اثر فعال في تشجيع المتدربين على مواصلة التدريب.
- إنّ التقويم بعد انتهاء التدريب مباشرة حصل على أعلى نسبة مئوية من المستجيبين، وتلاه بالترتيب التقويم في أثناء التدريب.

وقد توصل الباحث الى أنموذج لبناء برنامج لتدريب المدرسين غير المؤهلين تربويا (مهنيا) معتمدا في خطوات بحثه على تحديد حاجات المتدرب ثم على تحديد أهداف البرنامج التدريبي، ثم على اختيار المحتوى للبرنامج التدريبي.

4- دراسة العيساوي 1994:

أجريت الدراسة في العراق ورمت ما يأتي:

1- تحديد الأخطاء الكتابية الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

2- بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أخطائهم الكتابية الشائعة.

وكانت حدود البحث معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كلية الآداب / الجامعة المستنصرية، والدفاتر الامتحانية لثماني سنوات دراسية ابتداءً من عام 1985 / 1986، وانتهاءً بعام 1992 / 1993، وحددت الدراسة بالأخطاء الكتابية الشائعة فقط.

وتمثل مجتمع البحث بالدفاتر الاختبارية للطلبة الأجانب في السنوات (المبتدأ، والمتوسط، والمتقدم) في الدراسة الصباحية، وكان عددها (175) دفتراً موزعة على ثماني سنوات دراسية مضت، وتمثلت أداة البحث بقائمة الأخطاء، وبنيت هذه الأداة على إجراءات ابتدأت بمقابلة التدريسيين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والاطلاع على عينة من الدفاتر الاختبارية بلغ مجموعها

(8) دفاتر بواقع دفتر واحد لكل سنة دراسية ، ومراجعة العديد من الأدبيات التي اهتمت بموضوع الأخطاء الشائعة وتحليلها في كتابات غير الناطقين باللغة العربية ، والاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع البحث.

ولتحليل النتائج استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية : مربع كاي لمعرفة الدلالة الإحصائية لصدق فقرات قائمة تصنيف الأخطاء، ومعادلة (كوبر) لتحديد نسبة الاتفاق المئوي لغرض معرفة ثبات فحص الدفاتر الاختبارية.

وخلصت الدراسة الى ما يأتي:

1- إن عدد أنماط الأخطاء التي يشيع وقوع الطلبة غير الناطقين بالعربية فيها (17) نمطا من اصل (45) نمطا كتابيا منها (8) إملائية من اصل (17) نمطا إملائيا ، و (8) تركيبية من اصل (45) نمطا تركيبيا ، و (1) دلالي من اصل (3) أنماط دلالية.

2- بناء برنامج علاجي تضمن موضوعات وتدريبات صاغها الباحث في ضوء الأخطاء الكتابية الشائعة التي أظهرتها نتائج البحث.

5- دراسة الزبيدي 1997 :

أجريت الدراسة في العراق ورمت بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس، من طريق:

أ- تقدير الحاجات التدريبية للمتدربين من طرائق التدريس.

ب- تصميم برنامج تدريبي في ضوء تلك الحاجات.

ج- تنظيم محتوى متكامل للبرنامج.

قسم الباحث القطر على ثلاث مناطق جغرافية هي: (الشمال، الوسط، الجنوب) واختار مديرية تربية واحدة من الشمال، وأخرى من الجنوب، وثلاث مديريات من محافظات الوسط.

وشملت عينة البحث (365) مدرسا ومدرسة اختارها الباحث بالطريقة العشوائية وتكونت العينة الاستطلاعية من (47) فردا من أساتذة الجامعات والمشرفين والمدرسين، واستعمل الاستبانة والمقابلة أداتين لجمع بيانات البحث، إذ تكونت الاستبانة من (70) فقرة توزعت على تسعة مجالات هي: أهداف البرنامج التدريبي، وموضوعات البرنامج، والحوافز، وتوقيت البرنامج، والأساليب التدريسية، وأساليب التقويم، ومساهمة المتدرب في إنجاح البرنامج، والوسائل المعينة، والمحاضرون (المدربون) في البرنامج.

وبعد ان تثبت الباحث من صدق أداة البحث وثباتها، ومن اكتمالها بالصيغة النهائية، بدأ بتطبيقها على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

وفي معالجة البيانات من الناحية الإحصائية استعمل الباحث الوسط الحسابي، والوسط المرجح، والوزن المئوي، وتوصل الى عدة نتائج منها:

1- إن البرنامج التدريبي لكي يحقق زيادة خبرات مدرس اللغة العربية ومهاراته يجب ان توضع له أهداف محددة، وهذه الأهداف تتعلق بتنمية خبرات المتدرب وقدراته التدريسية على وفق فروع اللغة العربية أو وحدتها أو تكاملها وتعليمها وظيفيا.

2- ضرورة الإفادة من حملة الشهادات التخصصية، وأساتذة الجامعات بوصفهم محاضرين في الدورات التدريبية.

3- أشارت عينة البحث الى أنها تعد الاختبارات التحريرية والشفوية، ومتابعة حضور المتدرب للبرنامج وسائل تقويمية جيدة للمتدربين.

7- **دراسة النعيمي 1999:**

أجريت الدراسة في العراق ورمت بناء برنامج لمادة اللغة العربية العامة لأقسام غير الاختصاص لطلبة كليات التربية في ضوء الحاجات التدريسية، وذلك من طريق:

- تقويم مفردات اللغة العربية العامة لأقسام غير الاختصاص الحالية.

- تقدير حاجات الطلبة في مادة اللغة العربية.

- بناء برنامج لمادة اللغة العربية لأقسام غير الاختصاص لطلبة كليات التربية في ضوء الحاجات التدريسية.

- تنظيم محتوى كامل بمفردات البرنامج بما يتناسب واهداف البرنامج.

اشتملت عينة البحث على التدريسيين الذين يدرسون مادة اللغة العربية في أقسام كليات التربية في جامعة بغداد – ابن رشد ، والتربية للبنات ، والجامعة المستنصرية للعام الدراسي 1997 / 1998 ، وكان عددهم (78) تدريسياً.

وان عينة المجتمع قد اشتملت على طلبة الصفوف الرابعة (المطبقين) في أقسام كليات التربية من غير الاختصاص للعام الدراسي 1997 / 1998 ، وبلغ مجموعهم (2516) طالبا وطالبة موزعين على أقسام الكليات المختلفة ، وحددت الباحثة عينة البحث الاساس باختيار 10 ٪ من المجتمع بالطريقة العشوائية.

ولتقدير الحاجات التدريسية لطلبة أقسام غير الاختصاص، وضمانا للدقة والموضوعية ، اعتمدت الباحثة على الاستبانة المفتوحة الى جانب المقابلة. وقد وجهت الاستبانة الى أفراد عينة التدريسيين الاستطلاعية البالغ عددهم (78) تدريسيا ، وبعد جمع المعلومات التي استخلصتها الباحثة من أداتي البحث (المقابلة والاستبانة المفتوحة)، عمدت الى توحيد المعلومات الواردة وفرز ما كان متشابها ، ودمج عدد من العبارات ، ومن ثم تطبيقها بحسب مجالاتها الآتية: النحو ، واللغة والإملاء ، النصوص الأدبية ، التعبير، والمطالعة.

وقد تحققت الباحثة من صدق أداة البحث وثباتها ، واستعملت في معالجة البيانات من الناحية الإحصائية معادلة مربع كاي، والوسط المرجح، ومعامل ارتباط بيرسون. ومن النتائج التي توصلت إليها ان أعلى نسبة مئوية لمجالات برنامج اللغة العربية العامة الخمسة كانت نسبة مجال (المطالعة)، إذ بلغت 70 ٪ ، يليه

مجال النمو 69 ٪، ومجال اللغة والإملاء 64 ٪، ومجال النصوص الأدبية 63 ٪، وحصل مجال التعبير على 62 ٪.

وعلى أساس تلك النتائج بنت الباحثة برنامج مادة اللغة العربية العامة لأقسام غير الاختصاص.

8- دراسة شبّر 2000:

أجريت الدراسة في العراق ورمت بناء برنامج لتطوير تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة، من طريق:

1- تقويم واقع التعبير في المرحلة المتوسطة.

2- بناء برنامج مقترح لتطوير تدريس التعبير بالإفادة من الأدبيات، والدراسات السابقة، وما يقرّه المتخصصون، وذوو الخبرة.

وقد بلغت عينة البحث (235) مدرسة، واختارت الباحثة العينة بنسبة 25 ٪ من المدارس، وكان عددها (59) مدرسة اختيارا عشوائيا، إذ وضعت أسماء مدارس البنين في كيس وسحبت (16) مدرسة، ومدارس البنات في كيس وسحبت (17) مدرسة بالطريقة نفسها، وسحبت (13) مدرسة بنين من الرصافة الثانية، و (13) مدرسة بنات.

أما الأداة التي استعملتها الباحثة فهي استمارة الملاحظة لتقويم واقع تدريس التعبير في المدارس المتوسطة، التي بلغ عدد فقراتها (51) فقرة صنفتها في ستة مجالات هي: التخطيط للدرس، وطبيعة الموضوعات واختيارها، وطريقة التدريس وأساليبه، والوسائل التعليمية، والأنشطة، والتصحيح والتقويم.

وبعد إجراء الصدق والثبات للأداة عرضتها الباحثة على عدد من الأساتذة المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، وعلم النفس. واستعملت الباحثة في معالجة البيانات عددا من الوسائل الإحصائية ومنها:

معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والاختبار التائي. وتوصلت الباحثة الى ما يأتي:

- إن تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة لم ينل ما يستحقه من اهتمام.
- افتقار دروس التعبير للوسيلة التعليمية.
- ضعف استثمار دروس التعبير الاستثمار الأمثل.
- الوقت المقرر للتعبير لا يكفي لما يتطلبه تدريس هذه المادة.

9- **دراسة الدليمي** 2001:

أجريت الدراسة في العراق ورمت بناء برنامج علاجي للمهارات النقدية عند طلبة المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية.

واختار الباحث عينة بحثه البالغة (133) طالبا وطالبة بنسبة (30 ٪) من مجتمع البحث، واعد اداتين، الأولى بطاقة ملاحظة، والثانية اختبار لقياس المهارات النقدية طبقهما على عينة البحث بعد أن تثبت من صدقهما وثباتهما.

وتوصل الباحث الى أن هناك ضعفا في المهارات النقدية جميعها، وفي ضوء النتائج بنى برنامجا علاجيا.

10- **دراسة العزاوي** 2003:

أجريت الدراسة في العراق ورمت بناء برنامج لمهارة الاستماع في ضوء الكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المشرفين التربويين، واختارت الباحثة عشوائيا عينة من المشرفين التربويين بلغت (84) مشرفاً. واعتمدت الباحثة على الاستبانة اداة لبحثها مكونة من ست قوائم من الكفايات التعليمية اللازمة للاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ثم عرضت الاستبانة النهائية على الخبراء المتخصصين المكونة من (75) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: (التمييز الصوتي، التركيب اللغوي، والموضوعات

التعليمية والقصة والإبداع الفني، والموضوعات العامة) بعد ان تحققت من صدقها وثباتها.

واستعملت الباحثة (معامل ارتباط بيرسون – والوسط المرجح والوزن المئوي) وسائل إحصائية. وتوصلت الى النتائج الآتية:

1– مهارة الاستماع من المهارات اللغوية الضرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية التي تتطلب كفايات عالية، ومتنوعة وتقوم على التدريب المخطط علمياً وتربوياً.

2- إنّ الكفايات اللغوية لمهارة الاستماع التي توصلت إليها الباحثة تؤكد النهج التكاملي في تدريس اللغة العربية وحاجة المتعلم الى النمو اللغوي الشامل والمتوازن.

11- دراسة الازيرجاوي 2004:

أجريت هذه الدراسة في العراق، ورمت الكشف عن صعوبات تدريس مادة أدب الاطفال من وجهة نظر تدريسيي المادة وطلبتها، وبناء برنامج لأدب الأطفال في ضوء تلك الصعوبات في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات النهارية في بغداد التي تكون مدة الدراسة فيها خمس سنوات بعد الدراسة المتوسطة.

وتحقيقاً للهدف الأول، اعتمدت الباحثة على الاستبانة أداة لبحثها وزعتها على عينة استطلاعية مؤلفة من (8) من تدريسيي مادة ادب الاطفال، وعينة استطلاعية من الطلبة مؤلفة من (50) طالباً وطالبة ممن يدرسون المادة.

ضمت الاستبانة الاستطلاعية المفتوحة سؤالاً مفتوحاً عن صعوبات المادة ضمن خمسة مجالات، وهي:

- مجال الأهداف التربوية.
- مجال المحتوى.
- مجال طرائق التدريس.

- مجال الأنشطة.

- مجال التقويم.

وللتثبت من صدق الأداة عرضتها الباحثة على عدد من الخبراء والمتخصصين الذين حذفوا وعدلوا واضافوا. وبعد التثبت من تثبت اداة البحث طبقتها الباحثة على عينة البحث البالغ عددها (8) تدريسيين و (132) طالبا وطالبة. فتوصلت الى نتائج في ترتيب الصعوبات، فسّرت الثلاث الاعلى منها في كل مجال. واستنادا الى هذه الصعوبات بنت الباحثة برنامجا لتدريس مادة ادب الاطفال يتكون من ثلاثة مباحث هي: ادب الاطفال، وفنون ادب الاطفال والوسائل التعليمية المعينة في تدريسها، الاسس السيكولوجية وتحليل أدب الأطفال.

12- **دراسة درويش 2004:**

أجريت الدراسة في العراق ورمت بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس.

وبغية تحقيق هذا الهدف، قسم الباحث الأردن على ثلاث مناطق جغرافية (الشمال، الوسط، والجنوب) واختار مديريتين تربويتين في كل من الشمال والوسط وواحدة من الجنوب بحيث كانت العينة الاستطلاعية (36) فرداً من تدريسيي الجامعات والمشرفين والمدرسين والمدرسات، أما عينة البحث الأساسية فقد كانت (196) مدرساً ومدرسة اختارهم الباحث بالطريقة العشوائية.

واستعمل الباحث الاستبانة أداة لجمع بيانات بحثه بعد أن تثبت من صدقها وثباتها وتألفت من (68) فقرة وتوزعت على تسعة مجالات هي:

مجال أهداف البرنامج التدريبي، ومجال موضوعات البرنامج، ومجال المدربين (المحاضرين) في البرنامج، ومجال الوسائل التدريبية ومجال توقيت

البرنامج، ومجال حوافز المتدربين، ومجال أساليب تقويم المتدربين، ومجال للدور الذي يمارسه المتدرب في إنجاح البرنامج، ومجال الوسائل المعينة.

وبعد تطبيق أداته، واستعماله للأدوات الإحصائية المناسبة أسفرت الدراسة عن عدة نتائج منها ضرورة اطلاع المتدربين على أهداف تدريس اللغة العربية وزيادة معارف المتدربين باستراتيجيات التدريس، وتزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة لاستثمار النشاطات اللاصفية، وتدريبهم على بناء الاختبارات اللغوية، فضلاً عن زيادة معرفتهم بكيفية تدريس فروع اللغة العربية المختلفة.

وفضلت عينة البحث المشرفين وأساتذة الجامعات في تقديم المحاضرات في البرامج التدريبية.

13- **دراسة الزاملي 2004:**

أجريت الدراسة في العراق ورمت تعرف الحصيلة النحوية المعرفية لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق، وبناء برنامج علاجي في ضوء الحصيلة المعرفية النحوية.

ولما كان هدف البحث بناء برنامج علاجي في ضوء الحصيلة المعرفية النحوية لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعام الدراسي 2003/2002، فان الباحث حدد مجتمع بحثه باقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق البالغ عددها (19) كلية. ومن بين هذه الكليات اختار الباحث (6) كليات ليسحب منها عينة البحث الحالي.

اختار الباحث عينة البحث الأساسية من طلبة أقسام اللغة العربية / المرحلة الرابعة في ست كليات من كليات التربية في العراق، وحدد الباحث نسبة (25٪) من أعداد الطلبة في الكليات المختارة، بوصفها عينة رئيسة سحبت من المجتمع الأصلي للبحث، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة البحث (240) طالبا وطالبة، اذ اختار (40) طالبا وطالبة عشوائيا من كل كلية بواقع (20) طالبا، و (20) طالبة.

وبعد تحديد المحتوى (المادة العلمية النحوية) الذي يشمله الاختبار بالموضوعات النحوية التي يدرسها طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في السنوات الأربع، وصاغ الباحث (65) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لتكون اداة بحثه الحالي في تعرف الحصيلة المعرفية النحوية. وعرض الباحث الفقرات على مجموعة من الخبراء لاجل تعرف الصدق الظاهري لها، واستخرج الثبات بطريقة اعادة الاختبار.

وبعد أن طبق الباحث الاختبار على عينة البحث توصل الى ان الطلبة قد اخطأوا في الموضوعات النحوية جميعها، وبعد ان اوصى بعدد من التوصيات، واقترح المقترحات اللازمة، اختار الربع الاعلى من الموضوعات التي نالت اعلى التكرارات في الاخطاء ليبني في ضوء محتواها البرنامج العلاجي.

صعوبات في مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

صعوبات في مجال الأهداف

صعوبات في مجال التدريسيين

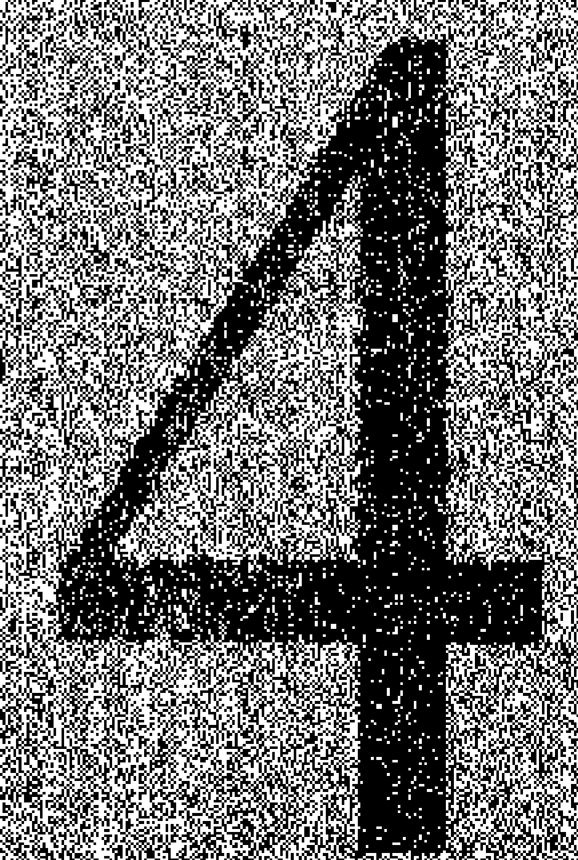
صعوبات في مجال المفردات

صعوبات في مجال النشاطات

صعوبات في مجال طرائق التدريس

صعوبات في مجال الطلبة

صعوبات في مجال أساليب التقويم



الفصل الرابع

صعوبات في مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

نعرض في هذا الفصل عددا من الصعوبات التي تواجه تدريسيي مادة مناهج اللغة العربية في كليات التربية – أقسام اللغة العربية ، وطلبة هذه الأقسام، وارتأينا تقسيمها وترتيبها على وفق عدد من المجالات هي : مجال الأهداف ، ومجال التدريسيين ، ومجال المفردات ، ومجال النشاطات ، ومجال طرائق التدريس ، ومجال الطلبة ، ومجال أساليب التقويم .

أولاً : صعوبات في مجال الأهداف :

ت	الصعوبات
1	افتقار الأهداف إلى ما يشعر الطلبة بمكانة مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بالنسبة إليهم
2	ليس هناك أسس واضحة لتحديد مستويات الطلبة عند بناء الأهداف
3	لا تراعي الأهداف طبيعة خبرات المنهج ولا تغطي جميع مستويات تحقيقها
4	لم تظهر الأهداف أهمية مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في حياة الطالب المتخصص باللغة العربية
5	ضعف ارتباط الأهداف بواقع تدريس مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها
6	قلة إفادة تدريسيي المادة من الأهداف بوصفها موجهات عامة لنشاطاتهم التدريسية
7	ضعف خبرة عدد من تدريسيي المادة بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية
8	معظم الأهداف لا تتيح فرصا لتكافل جهود الهيئة التدريسية
9	صياغة الأهداف جاءت على نحو عشوائي

ت	الصعوبات
10	لم تظهر الأهداف أهمية مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في التراث العربي الإسلامي
11	الحصص الأسبوعية المخصصة لمادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها غير كافية لتحقيق الأهداف
12	لا يؤخذ رأي التدريسيين عند وضع الأهداف
13	الأهداف غير كافية لتحقيق ما مطلوب من تدريس مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها
14	الأهداف غير مرنة ولا تتوافق مع التطور الحاصل في العلوم كافة

ثانياً : صعوبات في مجال التدريسيين :

ت	الصعوبات
1	إملاء عدد من التدريسيين المحاضرة على الطلبة
2	ندرة مشاركة تدريسيي مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في الدورات والندوات داخل القطر وخارجه
3	لا يربط التدريسيون في تدريسهم بين مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها وبين المواد الأخرى
4	ضعف التفاعل الإيجابي بين التدريسيين والطلبة في أثناء الدرس
5	لا يراعي التدريسيون الفروق الفردية لمستويات الطلبة في مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها
6	ضعف الطلبة في مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها يرجع الى النقص الحاصل في إعداد تدريسي المادة
7	ضعف الكفاية التدريسية لعدد من تدريسيي المادة
8	ضعف تقدير التدريسيين الأهمية العلمية لمادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في تدريس فروع اللغة العربية الأخرى

ت	الصعوبات
9	قلة إلمام بعض التدريسيين بأبعاد الفائدة من مادة مناهج العربية وطرائق تدريسها
10	قلة مواكبة تدريسيي المادة للجديد من مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها
11	ضعف إلمام عدد من التدريسيين بالمبادئ التربوية والنفسية التي تستند إليها طرائق التدريس

ثالثاً: صعوبات في مجال المفردات

ت	الصعوبات
1	اختيار المفردات مركزياً وليس من اختيار التدريسيين
2	المفردات قديمة نسبيا ولا تظهر التطورات الحديثة
3	لا يوجد تكامل بين مفردات مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها والمواد الدراسية الأخرى
4	عدد المفردات لا يتناسب مع الساعات المقررة
5	ضعف التنسيق بين المفردات
6	النماذج التطبيقية الموجودة في المفردات بسيطة ولا تفي بالغرض
7	لم تراع المفردات الفروق الفردية بين المتعلمين واستعداداتهم
8	عدم التنوع في المداخل وطرائق العرض ومجالات المهارات ومستويات الخبرات
9	خلو المفردات من مواقف واقعية تساعد على صياغة الشخصية القيادية للمتعلم
10	قلة المفردات التي تعطى للطلبة خلال العام الدراسي
11	ضعف الترابط المنطقي بين المفردات
12	لم تتحدث المفردات عن الأدباء العرب والمسلمين في مجال طرائق التدريس وأساليبه
13	لم تتحدث معظم المفردات عن الأثر التربوي في غرس القيم الوطنية والدينية في نفوس الطلبة
14	لم تعن المفردات بتنمية المهارات التدريسية عند الطلبة
15	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها غير متدرجة من اليسير الى المعقد

رابعاً : صعوبات مجال النشاطات :

ت	الصعوبات
1	لم يشر المنهج الى ضرورة الزيارات أو المشاركات – ولو بالحضور فقط في المؤتمرات-
2	لا تكشف النشاطات عن قدرات المتعلمين ولا تساعد على تنميتها
3	النشاطات يسيرة بحيث لا تكشف عن ميول المتعلمين واتجاهاتهم ومهاراتهم
4	لا تسهم النشاطات في تنمية المتعلم من الناحية التدريبية
5	مجال النشاطات مهمل ولم يعول عليه
6	قلة إقامة النشاطات الأدبية أو انعدامها

خامساً : صعوبات مجال طرائق التدريس :

ت	الصعوبات
1	خلو التدريس من الوسائل التعليمية
2	معظم الطرائق المستعملة لا توفر فرص العمل التعاوني بين الطلبة أنفسهم من ناحية وبينهم وبين المدرس من ناحية أخرى
3	اعتماد التدريسي طريقة الإلقاء في تدريس الموضوعات
4	قلة الدوريات والمطبوعات الجديدة للاطلاع على احدث ما ظهر في مجال التدريس
5	ضعف الاهتمام بتدريس مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها
6	قلة الاعتناء بالخطط الدراسية للموضوعات
7	ليس هناك جمع بين الجوانب النظرية والجوانب العملية والمهارات العملية
8	ضعف مواكبة تدريس المادة للتطور الحاصل في طرائق التدريس وأساليبه
9	طرائق التدريس المتبعة غير قادرة على تنمية الجرأة الأدبية عند الطلبة
10	معظم الطرائق المتبعة حاليا في تدريس مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها لا تحقق أهداف تدريس هذه المادة في المرحلة الجامعية
11	الطرائق المستعملة لا تعمل على تحقيق أهداف الدرس والمنهج والمدرسة

ت	الصعوبات
12	عدم إتباع البرنامج الدراسي بدليل المدرس
13	الطرائق المستعملة تقليدية ولا تعمل على جعل الدرس شيقا
14	معظم الطرائق المستعملة لا تناسب طبيعة الطلبة ومستوى نضجهم العقلي وخصائصهم النفسية
15	قلة الدورات التدريسية لتدريسيي المادة على الاتجاهات الحديثة في التدريس
16	أساليب غالبية التدريسيين غير مبنية على تشجيع الطلبة

سادساً : صعوبات مجال الطلبة :

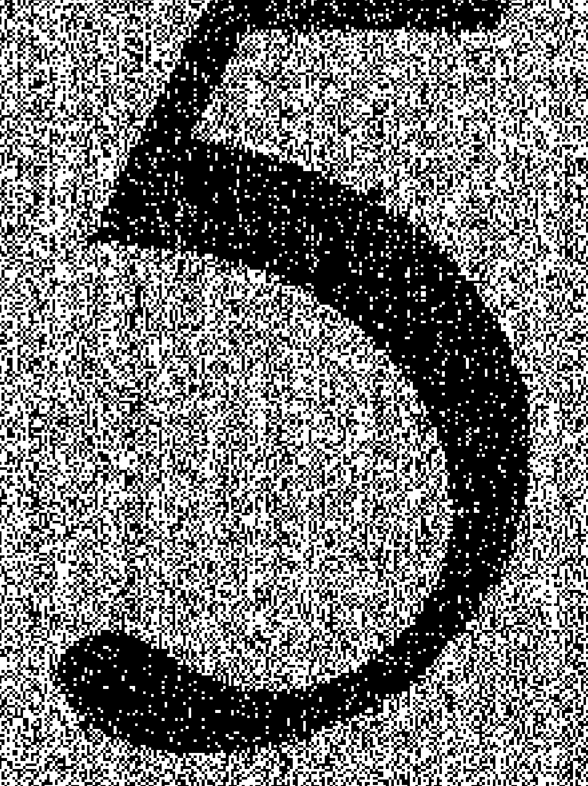
ت	الصعوبات
1	انخفاض المستوى العام للطلبة وانصرافهم عن الدراسة
2	اهتمام الطلبة بالمواد الأخرى أكثر اهتمامهم بمادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها
3	كثرة تغيب الطلبة عن المحاضرات
4	ضعف تقدير الطلبة لأهمية مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها مستقبلا
5	عدم إلزام الطلبة بالدوام
6	ازدياد عدد الطلبة في الصف يقلل من فرص المنافسة
7	هدف الطالب من الدراسة هو النجاح فقط
8	معظم الطلبة يحفظون المادة دون فهمها
9	قلة استيعاب الطلبة لموضوعات مادة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها
10	قلة مشاركة الطلبة في المناقشة في داخل الصف
11	قلة مطالعة الطلبة الخارجية
12	اعتماد الطلبة كليا على الأستاذ

سابعاً : صعوبات مجال أساليب التقويم :

ت	الصعوبات
1	افتقار صياغة الأسئلة الاختبارية وترتيبها للأساليب العلمية الحديثة
2	الاعتماد على الاختبارات التحريرية في تقويم الطلبة
3	إهمال الأسئلة الموضوعية في الاختبارات
4	لا يعد التدريسيون الاختبارات تغذية راجعة وإنما غاية
5	التقويم لا يركز على تحقيق مهارات التدريس عند الطلبة
6	كثرة أعداد الطلبة يجعل التدريسيين يختبرون الطلبة بأسئلة يسيرة يسهل تصحيحها
7	قلة الاهتمام المسبق لتحضير الأسئلة الاختبارية
8	لم يشمل التقويم جوانب النمو جميعها عند الطالب الجامعي (الروحي والعقلي والجسمي والوجداني والاجتماعي)
9	لم تراع مستويات التقويم المستعملة الفروق الفردية بين المتعلمين
10	عدم الاعتماد على دليل موحد للتصحيح ووضع الدرجات
11	عدم ملاءمة الأسئلة الاختبارية للوقت المخصص لها
12	لجوء التدريسيين الى تكرار أسئلتهم في كل عام
13	ضعف تدريب التدريسيين على استعمال طرائق التقويم والقياس الحديثة التي تتماشى مع المنهج المقرر
14	الاختبارات للمادة تقليدية لا تنمي قدرات الطلبة
15	الأسئلة الاختبارية غير شاملة لمحتوى المادة
16	مطالبة الطالب بالإجابة الحرفية عن الأسئلة الاختبارية

مفاهيم أساسية في المناهج

- معنى كلمة المنهج
- مفهوم المنهج قديماً
- المفهوم التقليدي للمنهج
- النقد الموجه إلى المنهج بمفهومه التقليدي
- تعريفات المنهج الحديثة
- المنهج بمفهومه الحديث
- مبادئ المنهج التربوي الحديثة
- مميزات المنهج التربوي الحديث
- متطلبات بناء المنهج
- العوامل التي أدت إلى الانتقال من المفهوم التقليدي إلى المفهوم الحديث
- تطوير المنهج



الفصل الخامس

مفاهيم أساسية في المناهج

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادرا على أن:

1- تتعرف معنى كلمة المنهج.

2- تتعرف أصل كلمة المنهج

3- تبين مفهوم المنهج قديما.

4- تبين مفهوم المنهج حديثا.

5- توازن بين مفهومي المنهج القديم والحديث بأسلوب الخاص.

6- تعدد مميزات المنهج التربوي الحديث.

7- توضح اتجاهات بناء المنهج.

8- تعدد العوامل التي أدت إلى الانتقال من المفهوم التقليدي إلى المفهوم الحديث.

9- تبين مفهوم تطوير المنهج.

10- تفرق بين التغيير والتطوير.

11- توضح أسس تطوير المنهج.

12- توضح مبررات تطوير المنهج.

13 – تشرح خطوات تطوير المنهج.

14 – تذكر معوقات التطوير.

أولا : معنى كلمة المنهج

قال تعالى ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ (سورة المائدة، الآية 48)، وفي قول لابن عباس (رضي الله عنهما) لم يمت رسول الله (صلى الله علية واله وسلم)

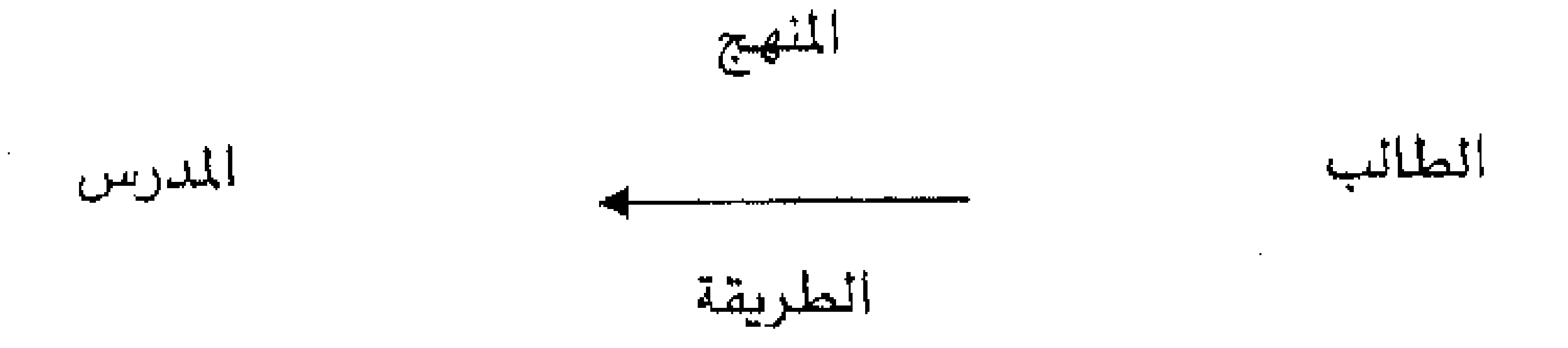
حتى تركِكم على طريق ناهجة. إنّ كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة وكلمة ناهجة في قول ابن عباس تعني الطريق الواضح.

والكلمة الانجليزية الدالة على المنهاج هي (Curriculum) مشتقة من جذر لاتيني ومعناها مضمار سباق الخيل، وهناك كلمة أخرى تستعمل مرادفة لكلمة منهج أحياناً هي كلمة المقرر وتقابلها بالإنجليزية كلمة (Syllabus) ويقصد بها بالعربية المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضع في اثناء سنة دراسية.

والمنهج كلمة إغريقية الأصل تعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل الى هدف معين؛ فالطالب مثلاً حين يضع نصب عينة النجاح في الاختبار العام في جامعته، فانه يذاكر بجد ويتفهم دروسه بعمق، ويؤدي ما عليه من واجبات الدراسة، وهذا الأسلوب الذي اتبعه يسمى منهجاً.

ثانياً : مفهوم المنهج قديماً :

لقد عرف المنهج المدرسي قديما بعدة تعريفات منها : انه كل الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس. وانه مجموعة من المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة او مرحلة من مراحل الدراسة. وانه مجموعة من المواد الدراسية التي يدرسها التلميذ والتي يتضمن من موضوعات المقررات الدراسية، والشكل الآتي يوضح الفكرة القديمة عن المنهج.



ثالثاً : المفهوم التقليدي للمنهج :

كان المنهج المدرسي في أساسه يعني المقررات الدراسية، أو المواد التي تُعلم للطالب، وكانت المقررات الدراسية مصطلحا مرادفا لما يسمى بالمنهج المدرسي، وهذا يطلق عليه المفهوم التقليدي أو القديم للمنهج الذي ساد في أذهان المدرسين

وعدد من المربين زمنا، وما يزال حتى الآن له أنصاره ومؤيدوه، ولعل السبب الرئيس في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود الى تقديس المعرفة الإنسانية، ووضعها في صورة دراسية بوصفها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثة الجيل الحاضر من الأجيال السابقة ولا يجوز إهماله أو التقليل من أهميته بأي حال من الأحوال.

وهذا الفهم القاصر للمنهاج كان يمثل اتجاها عاما متفقا عليه ومستعملا في العمليات التربوية حتى وقت قريب بل حتى وقتنا الحاضر في كثير من البلدان ولاسيما تلك التي لم تنل حظا كافيا من الرقي والتقدم، ولم تتح لها الفرصة للإفادة من الدراسات التربوية والنفسية التي شملت مختلف ميادين العملية التربوية.

رابعاً: النقد الموجه الى المنهج بمفهومه التقليدي :

لقد وجهت انتقادات كثيرة للمفهوم التقليدي للمنهج منها :

1- تركيزه على المعلومات أدى الى إهمال الطالب الذي هو الأساس في بناء المنهج ويتمثل ذلك بما يأتي :

أ- اهتمامه بتنمية الجانب المعرفي لدى الطالب أدى الى إهمال الجوانب الأخرى مثل الجانب (العقلي ، والجسمي، والاجتماعي، والديني، والفني) وبالنتيجة لم يعمل المنهج على تحقيق النمو الشامل للطالب.

ب- تركيزه على الجانب المعرفي أدى الى إهمال ميول الطلبة وحاجتهم ومشكلاتهم وأدى الى عدم المساهمة في تكوين العادات والاتجاهات الايجابية لديهم.

ج- تركيزه على إكساب الطلبة المعلومات أدى الى إهمال توجيه سلوك الطلبة.

د- تركيزه على المعلومات جعل الطالب سلبيا، وأصبح دوره منحصر في حفظ المعلومات التي تضمها الكتب، ويشرحها المدرس. وقد

أدى ذلك الى عدم تنمية قدرة الطالب على التفكير، وأدى الى قتل روح الخلق والإبداع والابتكار لديهم.

2- تركيزه على المعلومات أدى الى عزل المدرسة عن البيئة والمجتمع ؛ لأن المنهج على هذا النحو لم يعمل على التعرض لمشكلات البيئة والمجتمع ولم يعمل على تنمية قدرات الطلبة على المساهمة في حل هذه المشكلات.

3- تركيزه على المعلومات لم يتح الفرصة للمدرس لكي يؤدي رسالته التربوية التي يستوجب علية القيام بها التي تتحصر في توجيه الطلبة وإرشادهم ومساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم نحو الأفضل وإنما جعل المدرس ناقلا للمعلومات التي تضمها الكتب الدراسية وأصبحت وظيفته العمل على شرح هذه المعلومات وتفسيرها وتيسيرها وتوضيحها أي أن المدرس في ظل هذا المنهج فقد دوره التربوي الذي ينبغي ان يؤديه التوجيه السليم [1].

4- آلية التدريس، اعتمدت على طريقة التدريس في هذا المنهج في ظل آلية التلقين من المدرس.

5- إهمال الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية، إذ إن المنهج التقليدي في ظل مفهومه الضيق ركز على الجوانب النظرية واللفظية واتخذ الاختبارات بهيأتها التقليدية وسيلة لتحديد وقياس مدى ما اكتسبه الطلبة من المعرفة مما أدى الى إهمال النواحي العملية والتطبيقية والنشاطات والفعاليات اللامنهجية وقد اقتصر تحصيل الطلبة للمعرفة على أدنى مستوياتها وهو مستوى الحفظ والاسترجاع أما المستويات

(1) الوكيل، حلمي احمد، ومحمود حسين بشير الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، ص20- 21، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، 2001.

العليا في المعرفة وهي الفهم والتطبيق في الممارسة والنقد الابتكاري في الإبداع لم تكن تدخل في نطاق أهداف المدرسة.

6- ازدحام المنهج بمجموعه ضخمة من المواد المفككة التي لا رابط بينها استنادا الى الرأي القائل : ان المعرفة هي الخير الأسمى أي انه بازدياد معرفة الفرد تزداد فضائله وأن (المعرفة قوة).

7- إهمال الفروق الفردية، يفترض في المنهج معالجة الفروق الفردية بين الطلبة ولكن المنهج بمفهومه التقليدي يهمل هذه الفروق ويتطلب من الطلبة جميعا الوصول الى مستوى تحصيل واحد مما يؤدي الى فشل الكثير منها.

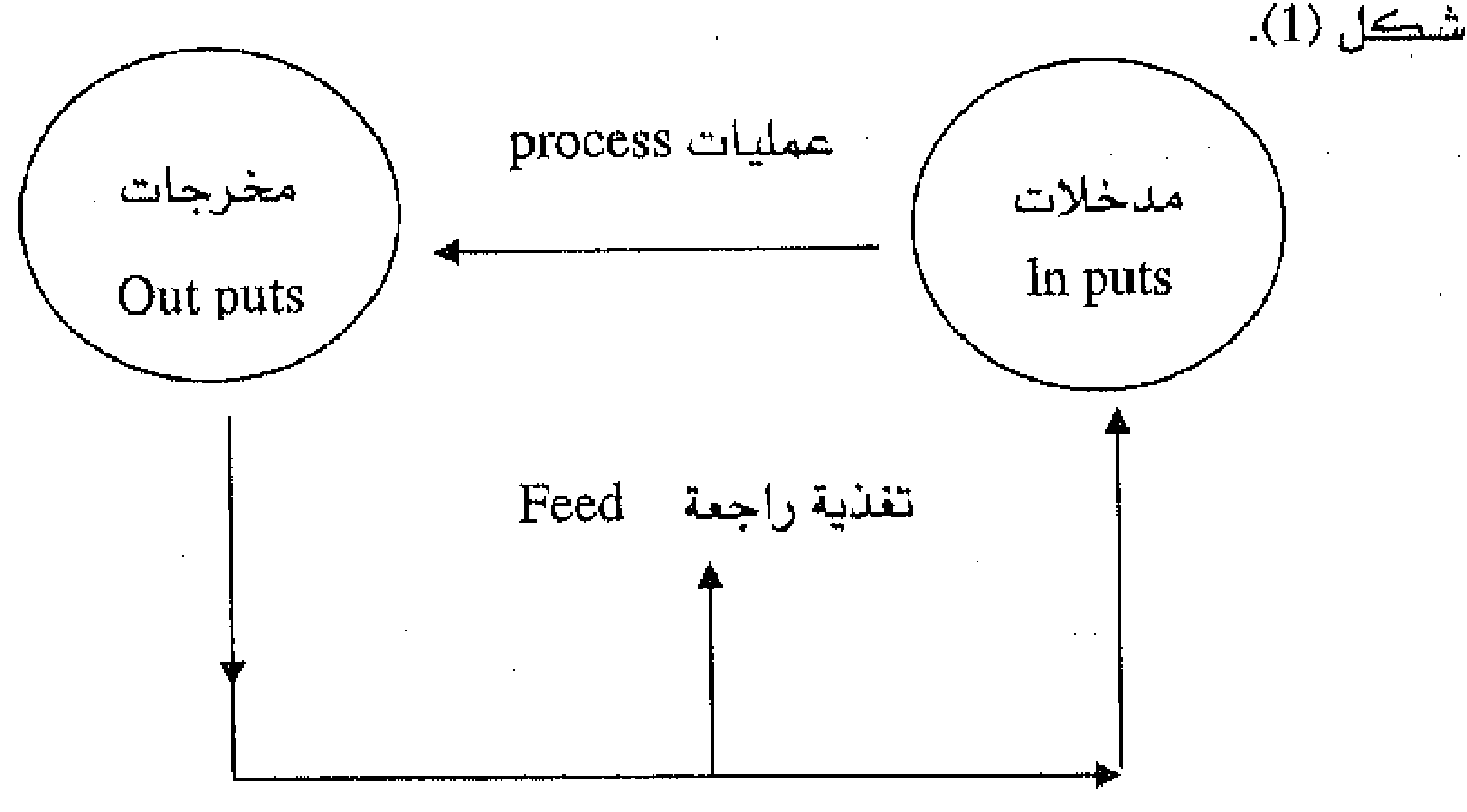
بعد أن ظهر قصور المنهج التقليدي في تلبية حاجات الطلبة والمجتمع كما ينبغي، وبعد أن ظهرت التطبيقات العملية والواقعية عجز هذا المفهوم عن مجاراة التقدم والتطور في الحياة الاجتماعية، وأن الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان التربية وعلم النفس، وغيرت كثيراً مما كان سائدا عن طبيعة الطالب و سيكولوجيته كان لها الأثر في تغير هذا المفهوم عن المنهج والى الحركة العلمية التي غيرت الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي جعلت التكنولوجيا تؤدي دورا كبيرا في تغيير نمط الحياة ووظائف المدرسة. وان وظيفة المدرسة لم تعد مقصورة على الإعداد لحياة المستقبل بل أصبحت التربية هي الحياة بكل أبعادها، إذ تصبح المدرسة جزء من المجتمع وبذلك تغيرت وظيفة المدرسة من مجرد تزويد الطلبة بالمعرفة والمعلومات الى العمل على تعديل السلوك على وفق مطالب نمو الطلبة وحاجات المجتمع وفلسفته التربوية وقيمه من طريق إعادة بناء خبرات الفرد وإثرائها وتحقق نموه في الاتجاهات الفلسفية.

خامساً : المنهج الحديث :

لقد عرف التربويون المنهج الحديث تعريفات كثيرة منها :

- الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة الى افضل ما تستطيعه قدراتهم.
- كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها المتعلم أو يؤديها تحت إشراف المدرسة أو توجيهها سواء في داخل المدرسة أم في خارجها.
- النشاطات المتنوعة التي يؤديها الطلبة أو الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء في داخل أبنية المدرسة أم في خارجها.

ويعرف سكنر وآخرون (Skinner and others)المنهاج المدرسي بأنه عملية تكنولوجية تضم مدخلات وعمليات ومخرجات تعليمية يتم بها تقويم فاعلية التعليم والتعلم بالمقاييس الكيفية للمدخلات والمخرجات. وعلى ما موضح في شكل (1).



شكل (1)

المنهاج من وجهة نظر سكنر

سادساً: المنهج بمفهومه الحديث:

يعني المنهج بمفهومه الحديث : جميع الخبرات التي تهيئ للطالب وتستهدف مساعدته على النمو الشامل المتكامل لكي يكون اكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين مما يمكن استنتاج ما يأتي :

1- إن المنهج يوجد في منهج الطلبة، ولا يوجد في الكتب وكراسات الدراسة أو الخطط والأغراض الخاصة للمدرسين.

2- إن المنهج يشتمل على أكثر من المحتوى المطلوب تعلمه فاختيار المحتوى الدقيق والمفيد مسؤولية كبرى تقع على عاتق المدرس، ولكن المحتوى لا يكوّن المنهج إلا إذا كان جزءاً من خبرة الطالب وكمية المحتوى التي تلائم منهج طفل أو طالب معين قد تختلف عن ذلك الذي يلائم منهج طالب آخر والعلاقات الإنسانية في الصف وطريقة التدريس وطرائق التقويم المستعملة، فهي كلها جزء رئيس من المنهج الواجب تعلمه.

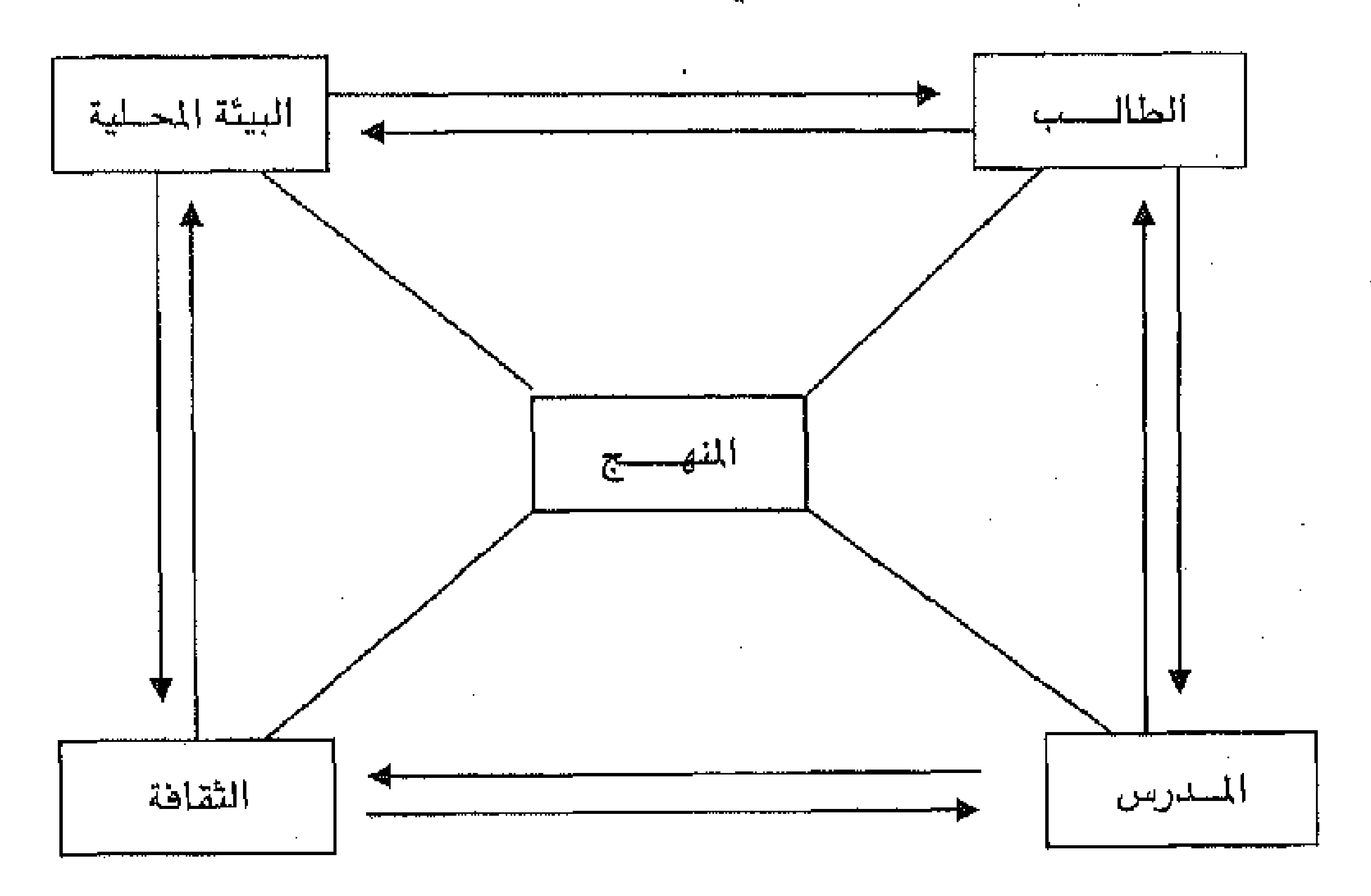
3- إن المنهج المدرسي مشروع للحياة القائمة على التوجيه بدلا من أن يكون واسعا كالحياة نفسها، فالمنهج المدرسي يمثل بيئة خاصة منظمة لغرض معين.

4- إن المنهج بيئة تعليمية متخصصة ومنظمة بطريقة متعمدة لتوجيه اهتمامات الطلبة وقدراتهم نحو مشاركة فعالة في حياة المجموعة أو الأمة وينصب على مساعدة الطلبة لإثراء حياتهم والإسهام في تحسين مجتمعهم من طريق اكتساب معلومات مفيدة والمهارات والاتجاهات.

5- إن المشكلة التي ينصب عليها اهتمام المشتغل في مجال المنهج ليست مجرد تحديد موضوعات الواجب تعلمها أو تحسين الصف وزيادة المعرفة ولكنها مشكلة تحسين الفرد وحياة الجماعة.

6- إن المنهج الحديث يؤكد النظرة التكاملية لكل من الفرد والمجتمع معا، فالتربية لم تعد قاصرة على الإعداد للحياة فقط، لكنها هي

الحياة بكامل أبعادها والماضي بخبراته والحاضر بمشكلاته والمستقبل بتوقعاته وهذا يتطلب أن تصبح المدرسة جزءً لا يتجزأ من المجتمع، تتأثر بما يحدث فيه وتختلف حياتها عن حياته حتى لا يقع الطالب في صراع وحيرة نتيجة الاختلاف بين المدرسة والحياة والبيئة. وبهذا تصبح الحياة في المدرسة مواقف تعليمية تشمل الطالب والمدرس والبيئة المحلية وثقافة المجتمع، وينتج المنهج من تفاعل هذه العوامل بل يعكس هذا التفاعل ويعبر عنه بالشكل (2) الآتي :



شكل (2)

تفاعل عوامل المنهج مع بعضها [1]

---

(1)- هندام ، يحيى حامد ، وجابر عبد الحميد جابر. المناهج أسسها ، تخطيطها ، تقويمها ، ، 13- 15 ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1984. (مع التصرف)

سابعاً : مبادئ المنهج التربوي الحديث :

من المبادئ التي يمكن استخلاصها من تعريفات المنهج التربوي بمفهومه الحديث ما يأتي :

1- لا يتحدد المنهج الحديث بمقررات دراسية ، وإنما هو جميع النشاطات التي يؤديها الطلبة أو جميع الخبرات التي يمرون بها بإشراف المدرسة وبتوجيه منها.

2- إن التعليم الجيد يستند الى مساعدة المتعلم على التعلم من خلال طريق الشروط والظروف الملائمة لذلك، وليس من طريق التعليم والتلقين المباشر.

3- إن التعليم الجيد ينبغي أن يهدف الى مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها ، وان يرتفع الى غاية قدراتهم واستعداداتهم، والى مستوى توقعاتهم، مع الأخذ بالحسبان ما بينهم من اختلافات وفروق فردية.

4- إن القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها الطلبة والمهارات التي يكتسبونها ، تتوقف على مدى استعمالهم لها وإفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة.

5- إن المنهج ينبغي أن يكون متكيفاً مع حاضر الطلبة ومستقبلهم ومرنا بحيث يتيح للمدرسين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أساليب التعليم الفضلى وبين خصائص نمو طلبتهم.

6- ينبغي أن يراعي المنهج ميول الطلبة واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وان يساعد على النمو الشامل، وعلى إحداث تغيرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب.

موازنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث

1- طبيعة المنهج

التقليدي	الحديث
1-المقرر الدراسي مرادف للمنهج	1- المقرر الدراسي جزء من المنهج
2- ثابت لا يقبل التعديل بسهولة	2- مرن يقبل التعديل
3- يركز على الكم في تعلم الطلاب	3- يركز على التكيف في تعلم الطالب
4- يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق	4- يركز على تفكير الطالب في إطار كلي
5- يهتم في نمو الطلبة العقلي فحسب	5- يهتم بنمو الطالب في مختلف الإبعاد
6- يكيف المتعلم للمنهج	6- يكيف المنهج للمتعلم

2- تخطيط المنهج

التقليدي	الحديث
1- يعدّه المتخصصون في المادة الدراسية	1- تشارك الإطراف المعنية في الإعداد
2- يركز على اختيار المادة الدراسية	2- يشمل عناصر المنهج الأربعة
3- المادة الدراسية محور المنهج	3- المتعلم محور المنهج

3- المادة الدراسية

التقليدي	الحديث
1- غاية في ذاتها	1- وسيلة مساعدة في نمو الطالب تكامليا
2- لا يجوز إدخال التعديلات عليها	2- تعدل على وفق ظروف الطلبة وحاجاتهم
3- المقرر الدراسي يُبنى على وفق التنظيم المنطقي للمادة	3- المقرر الدراسي يُبنى على وفق سيكولوجية الطلبة
4- المواد الدراسية منفصلة	4- المواد الدراسية مترابطة ومتكاملة
5- مصادرها الكتاب المقرر	5- مصادرها متعددة ومتنوعة.

4- **طريقة التدريس**

التقليدي	الحديث
1- تستند الى التعليم والتلقين المباشر	1- تستند الى توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم
2- لا تهتم بالنشاطات	2- تهتم بالنشاطات بأنواعها المختلفة
3- تسير على وفق نمط واحد	3- أنماطها متعددة ومختلفة
4- إغفال استعمال الوسائل التعليمية المعينة	4- استعمال وسائل تعليمية معينة مختلفة

5- **المتعلم**

التقليدي	الحديث
1- سلبي غير مشارك	1- ايجابي مشارك
2- يحكم عليه وفقا لنجاحه في اختبارات المواد الدراسية	2- يحكم عليه وفقا لمدى توجهه نحو الأهداف المنشودة

6- **المدرس**

التقليدي	الحديث
1- علاقته مع الطلبة تستند الى التسلط	1- علاقته مع الطلبة تستند الى الثقة والاحترام والانفتاح
2- يحكم عليه وفقا لنجاح الطالب في الاختبارات	2- يحكم عليه وفقا لمساعدته الطلبة على النمو المتكامل
3- لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3- يراعي الفروق بين الطلبة
4- يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة	4- يشجع الطلبة على التعاون في اختيار النشاطات والطرائق وممارستها
5- دوره ثابت	5- دوره متغير متجدد
6- يهدد بالعقاب وينفذه	6- يوجه ويرشد

7- الحياة المدرسية

التقليدي	الحديث
1- تخلو من النشاطات الهادفة	1- تهيئ الجو المناسب لعملية التعلم
2- لا ترتبط بواقع المجتمع	2- تستند الى العلاقات الإنسانية الاجتماعية بمفهومها الواقعي
3- لا توفر جوا ديمقراطيا	3- توفر الحياة الديمقراطية في داخل جدران المدرسة
4- لا تساعد على النمو السوي	4- تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم

8- البيئة الاجتماعية للمتعلمين

التقليدي	الحديث
1- يعدّ الطالب فردا مستقلا من دون تفاعل اجتماعي	1- يعدّ الطالب فردا اجتماعيا متفاعلا
2- يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدّها من مصادر التعلم	2- لا يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ويعدّها من مصادر التعلم
3- لا يوجه المدرس في خدمة البيئة الاجتماعية	3- يوجه المدرس في خدمة البيئة الاجتماعية
4- فيه حواجز بين البيئة الاجتماعية والمدرسة	4- ليس هناك حواجز فيه بين البيئة الاجتماعية والمدرسة

ثامناً : مميزات المنهج التربوي الحديث :

لتحقيق أهداف التربية ، هناك حاجة الى منهج تربوي متكامل متوازن يراعي المجتمع بما فيه من تطورات وتناقضات، ويراعي طبيعة النشاط أو المادة التي يقدمها للطلبة ، وبعبارة أخرى تريد التربية منهاج يمتاز بخصائص ومميزات ترقى به الى مستوى الكفاية في بنائه ؛ لأنّ العمل الأساسي للنمو الثقافي يمكن في بناء منهج مدرسي يستطيع فيه كل فرد ان يتعلم من طريق عملية التربية

الجديدة ليصبح إنسانا بنمط ثقافي جديد فيه تلاؤم واضح بين التربية السائدة في خارج المدرسة وتلك التي تكون في داخلها. إن الدارس للمبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهج التربوي يستخلص أن هذا المنهج قد روعي في تصميمه أن يتصف بمميزات وخصائص في فلسفته ومحتواه تجعله قادرا على تحقيق ما تصبو إليه العملية التربوية من أهداف، ومن ابرز هذه المميزات والخصائص ما يأتي :

1- يفترض أن يكون المنهج المدرسي في فلسفته ومحتواه محافظا وتقدميا في الوقت نفسه، إذ يجب أن يكون محافظا بحيث يتضمن تركيزا على الأوجه الصحيحة من ثقافة الحقب الماضية ويجب أن يكون متقدما متطورا بحيث يؤكد الأوجه الثقافية الجديدة التي يجب أن تُفهم إذا أريد للمدرسين أن يكيفوا أنفسهم لكل ما يجد من حولهم في إطار السماح لهم بخلق أنواع من العلاقات الاجتماعية التي يرغبون فيها.

2- يفترض أن يُعدّ المنهج المدرسي بطريقة تعاونية يراعي عند تخطيطه وتصميمه الأمور الآتية:

- أن يراعي واقع المجتمع وفلسفة وطبيعة المتعلم وخصائص نموه وان يحصل ذلك في ضوء ما انتهت إليه دراسات المتخصصين في هذه المجالات.
- أن يظهر التفاعل بين الطالب والمدرس والبيئة المحلية وثقافة المجتمع.
- أن يضم جميع أنواع النشاط التي يؤديها الطلبة تحت إشراف المدرسين وتوجيههم.
- أن يتم اختيار الخبرات التعليمية التي يضمها في حدود الإمكانيات المادية والبشرية القائمة والمنتظرة.
- أن يؤكد أهمية العمل الجماعي وفعاليته وضرورة ارتباط الفردية.
- أن يحقق التناسق والتكامل بين عناصر المنهج.

3- أن المنهج الحديث يمتاز بتأكيده الجانب الخلقي في الجوانب التعليمية، وذلك يعني تكوين الشخصية التي تمتلك ضوابط السلوك الاجتماعية واهتمام المنهج بما فيه إعداد للمجتمع الذي تحكمه معايير من الخلق ليس من اليسير أن تظهر فيه تلك النتوءات السلوكية التي تمثل تعبيرا عن انحرافات التي أساسها عدم اهتمام المدرسة والمجتمع بتكوين الجانب الخلقي من الأفراد.

4- إن المنهج الحديث يمتاز بأنه يؤكد فكرة الجماعة وفاعليتها، ويبرز أهمية العمل الجماعي ويركز على فاعلية الجماعة وأهمية ارتباط الفرد فيها.

5- إن المنهج الحديث يمتاز بأنه يؤكد الأساليب التي تلائم عملية التغير الاجتماعي، بحيث يكون عند المتعلم استعدادا لقبول التغير أهمية بناء شخصيات اجتماعية قادرة على التفاعل والتوافق الاجتماعي ويتحدد بالاتجاهات الاجتماعية السائدة المعاصرة، ويستند الى المشكلات الاجتماعية المتميزة والمستمرة في المجتمع الذي توجد فيه المدرسة.

6- يمتاز المنهج الحديث بأنه يستند الى أساس من فهم الدراسات السيكولوجية المتعلقة بالمتعلم ونظريات التعلم.

7- يمتاز المنهج الحديث بأنه يعمل على ربط المدرسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

8- يمتاز المنهج الحديث في قيام المدرس بالتنوع في طرائق التدريس، إذ يختار أكثرها ملاءمة لطبيعة المتعلمين، وما بينهم من فروق فردية ويتعاون مع طلابه في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لهم وطرائق تنفيذها، مما يثير حماسهم للعمل ويدفعهم الى الإقبال على تعلم المادة الدراسية ويكون دور المدرس تنظيم تعلم الطلاب وليس التلقين أو التعليم المباشر

9- يمتاز المنهج الحديث بأنه يستند الى أساس فهم الطبيعة الإنسانية، وقد اختلفت النظرة الى الطبيعة الإنسانية باختلاف فلسفات كل نظرة، فالطبيعة الإنسانية في نظر الإسلام طبيعة خيرة ولا تعرف الشر والشر من صنع البيئة والظروف، وكان من آراء روسو ومن تلاه من أمثال فروبل وبستالوتزي ووليم جيمس وجون ديوي في القرن الحاضر ردود فعل في الفلسفة التربوية الصارمة التي سادت عليها المسيحية، فهم يرون أن طبيعة الإنسان خيرة ولا يفسدها المجتمع وان دور المجتمع أن يهيئ الظروف التي يمكن فيها لهذه الطبيعة ان تتفتح وتزدهر بالخير الذي نشأت فيه، وان هؤلاء المفكرين يلتقون مع الفكر الإسلامي الى حد كبير.

تاسعاً: اتجاهات بناء المنهج :

الاتجاه الأول :

ينظر هذا الاتجاه الى المعرفة الإنسانية على أنها التراث الخالد، وأنها أقدس من كل شيء، من المدرس الذي يعلمها ومن الطالب الذي يتعلمها، ومن ثم يتم تقديم هذه المعرفة في ضوء فلسفة الكبار وتعلمهم من دون النظر الى المتعلم ومدى استعداده وقدراته وميوله واتجاهاته ومن استطاع أن يواجه من الطلبة عبء تحصيل المعرفة فلا بأس عليه، أما هذا الذي لا قدرة له ولا استعداد لديه، فليترك مجال التعليم والتعلم، لقد كان هو هذا الاتجاه في وضع المنهج القديم وبنائه، إذ كثيرا ما كانت المعرفة متحدية المتعلم، يقف أمامها عاجزا، ومن هنا كان الانقطاع عن التعليم والهروب منه أمرا شائعا، فقد كان العقاب احد وسائل غرز المعرفة بالقهر، وتعلمها بالقسوة والعنف، ولذلك تعلم القليل وفشل الكثير وقتذاك.

وكان المجتمع يعاني من مشكلة الأمية العنيفة فقد شاعت الفلسفة التعليمية التي يوضع المنهج في ضوئها أن تجعل التعليم وقفا على فئة من يتصف بالذكاء او بالجهد او بالمال وتحرم غالبية عظمى من أبناء المجتمع من فرصة التعليم، ولم تكن عملية التعليم ووظيفة المدرسة عملية اجتماعية في أساسها على ما هو الآن.

وان حركة المجتمع التي ظهرت في أواخر القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين في النصف الثاني منه، صاحبها الكثير من الدراسات الاجتماعية التي أبرزت بوضوح الدور الاجتماعي لمؤسسة اجتماعية كالمدرسة، ومن هنا بدأ الربط الواضح في المنهج بين المعرفة ووظيفتها الاجتماعية، وظهر الاتجاه الذي يرمي الى المنهج يجب إلا يكون منعزلا عن المجتمع كما كان، فهو يعد إنسانا للعيش في مجتمع له قيمه ومثله وعاداته وتقاليده واتجاهاته، لذلك كانت مسؤولية المنهج أن يكون النافذة التي يُطل منها هذا الطالب على مجتمعه بهيأة نقية سليمة، وان يكون أداة من الأدوات الاجتماعية، والمدرسة حقيقتها وواقعها مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لأداء وظائف اجتماعية معينة ولها أهميتها فمنهجها لابد أن يكون مستند الى أسس اجتماعية وان يربط هذه المؤسسة بواقع المجتمع وظروفه ومشكلاته.

الاتجاه الثاني:

لقد صاحب حركة المجتمع في تطوره وتقدمه نهضة واضحة في الدراسات النفسية لفهم طبيعة الإنسان، وكانت العناية واضحة بدراسة المتعلم؛ فالطالب فرد من أفراد المجتمع ولكن ما شخصيته المتميزة التي لها كيانها الذاتي المستقل، وله استعداداته وقدراته وميوله واتجاهاته، ومن هنا ركزت الدراسات السيكولوجية على المتعلم في سنيه المختلفة وفي مراحل الدراسة المتعددة ووضعت تصنيفات لقدرات الطالب واستعداده وميوله واتجاهاته، ومن ثم ظهر الاتجاه الذي يرمي الى الاهتمام بالطالب، وهو يرى أن الطالب من العناصر الأكثر

أهمية في العملية التربوية ؛ فشخصيته وبناؤها أكثر أهمية من المادة التي يتعلمها ، فإذا لم تكن المعرفة الإنسانية في مستوى هذا الطالب وفي ضوء قدراته واستعداداته فلن تكون له أي نتيجة أو فائدة مهما بذل الطالب فيها من جهد ومهما تحمل من عناء.

عاشراً : العوامل التي أدت الى الانتقال من المفهوم التقليدي الى المفهوم الحديث

1- التغير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي الذي غير الكثير من المفهومات الاجتماعية التي كانت نمطاً سائداً وأدى الى إحداث تغيرات جوهرية في أحوال المجتمع وأساليب الحياة فيه.

2- التغير الذي طرأ على أهداف التربية وعلى النظرة الى وظيفة المدرسة بسبب التغيرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث.

3-نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج القديم أو التقليدي وأظهرت قصورا جوهريا فيه وفي مفهومه.

4- أثبتت الدراسات العديدة التي أجريت في مجال علم النفس أن الشخصية وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة وبالنتيجة التركيز على جانب وإهمال الجوانب الأخرى لا يؤدي الى تحقيق الهدف، ومن هنا كان التركيز على النمو الشامل للطالب.

5- طبيعة المنهج التربوي نفسه ، فهو يتأثر بالطالب والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية ولما كان كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة ، فقد كان لابد من ان يحدث فيه التغير، وان يأخذ مفهوما جديدا لم يكن له من قبل.

6- أثبتت الدراسات التي أجريت في مجالات علم النفس التعليمي وطرائق التدريس أن ايجابية الطالب ونشاطه لهما دور فعال في عملية التعليم ومن ثم فقد عمل المنهج على إتاحة الفرصة أمام الطلبة للقيام بالأنشطة

المختلفة التي تؤدي الى مرور الطلبة بالخبرات المتنوعة.

7- النظريات التربوية المتضاربة، إذ تدعو الفلسفة التربوية الحديثة الى ضمان مساواة الفرص التربوية للطلبة جميعا على الرغم من الأخذ بهذا المبدأ وتطبيقه في كثير من بلدان العالم، فانه يصطدم بجملة عراقيل تحول دون تطبيقه نصا وروحا.

حادي عشر: تطوير المنهج

1- مفهوم تطوير المنهج:

معناه الوصول بمستوى المناهج الدراسية إلى أفضل صورة ممكنة في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لكي تتحقق كل الأهداف التربوية المتوقعة منها على أحسن وجه، وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة، ومعنى ذلك إن المتعلم سوف يساير العصر ويتعرف المستحدثات في كل مادة دراسية يدرسها، وبذلك سيعد الطالب أحسن إعداد، كل ذلك سوف يكون في ضوء الأهداف التربوية المنشودة، فالمنهج المطور عندما ينفذ على أكمل وجه سيتوقع تخريج كوادر صالحة للمجتمع، تؤمن بالتطوير وتسهم بالتنمية في مجالات الحياة كافة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية، لذا يمكن القول أن تطوير المنهج عملية علمية منظمة تهدف أساسا إلى الوصول بالمناهج الدراسية إلى أفضل صورة ممكنة بحيث تحقق غايات النظام التعليمي المرتبطة ارتباطا وثيقا بالتقدم العلمي والتكنولوجي والتربوي في مجتمع يتقبل التغيير، ويسعى نحو التقدم، حتى يساير العالم المتقدم على إن نبدأ بتحسين المنهج وتطويره عند أي نقطة، شرط إن يشمل التطوير جميع العناصر.

2- التغيير والتطوير:

هناك فرق واضح بين مفهومي التغيير والتطوير. فالتغيير قد يتجه أحيانا نحو الأفضل وأحيانا بالعكس، فكثيرا ما نسمع بأن عدداً من القيم قد اندثرت

وتدهورت وظهرت قيم وعادات أخرى، وأحيانا تتغير اتجاهات عدد من الأفراد بشكل لا يتناسب مع مجتمعنا، مثل التعصب والأنانية وتقبل الشائعات والخرافات، وأحيانا قد نسمع بأن التغيير قد أدى إلى تقدم ملموس مثل احترام العمل اليدوي وعدم التعصب، فالتغير قد يكون إيجابيا وقد يكون سلبيا، كذلك قد يتم التغيير بإرادة الإنسان أو دون إرادته، أما التطوير فهو عملية تقوم على أسس علمية هادفة تؤدي غالبا إلى التقدم والارتفاع بمستوى الشيء المطور كذلك فالتطور يكون برغبة القائم عليه أي إن التطوير يتم بإرادة الإنسان وانه يستلزم التغيير، والتغيير قد يؤدي أو لا يؤدي إلى التطوير وبذلك يمكن القول إن التغيير جزئي في حين التطوير شامل، بمعنى إن التغيير قد يحدث في جانب معين أما التطوير فينصب على جميع جوانب الموضوع؛ لان التطوير يهدف إلى الوصول إلى الصورة المثلى للشيء، ويتطلب التطوير القدرة على تحديد الأخطاء وأوجه الضعف ونواحي القصور، أما التغيير فقد يكون جذريا ومعناه بناء منهج جديد، وهذا يعني تصور جديد لأساسيات المنهج ومكوناته.

أما عملية حذف عدد من الموضوعات أو إضافة موضوعات أخرى فلا يمكن عدّه نوعا من أنواع التطوير؛ لأن الكتاب المدرسي ليس الأداة الوحيدة لتطوير التعليم وليست الكتب المدرسية هي المشكلة الوحيدة التي تعرقل سير العملية التعليمية مثل المدرس والإدارة المدرسية والمباني المدرسية وأدلة المدرس والمعامل المدرسية... الخ فتطوير المنهج إذن مراجعة كل جوانب المنهج وعناصره وتطويعه وتعديله ليتلاءم مع مقتضيات العصر.

3- أسس تطوير المنهج :

أولا : التطوير عملية عقلانية علمية : إن تطوير المنهج عملية عقلانية علمية ليس مجرد عمليات عفوية لأنها تستند إلى التخطيط السليم الهادف وهذا البحث والدراسة والتجريب المستمر.

ثانيا : التطوير عملية شاملة : إن تطوير المنهج عملية شاملة لا يقع فعل التطوير على جانب دون بقية الجوانب، فلا نقوم بتطوير الكتاب المدرسي دون النظر إلى تطوير الامتحانات وتطوير طرائق التدريس وتطوير استعمال الوسائل التعليمية وتطوير أساليب ووسائل التقويم وتطوير الأنشطة المدرسية وتطوير أداء المدرس وتطوير المكتبات المدرسية وتطوير المباني المدرسية. أما إدخال تحسينات على الكتاب المدرسي أو على نظم امتحانات الثانوية العامة دون إن تأخذ في الحسبان بقية جوانب وعناصر المنهج المؤثرة فهذا يعد مضيعة للوقت، ومن ثمّ مضيعة للأموال الباهظة التي تنفق ببذخ في هذه المجالات.

ثالثا : التطوير عملية مستمرة : إن الهدف الأساس من تطوير المنهج هو مسايرة التغييرات الحادثة في جميع مجالات الحياة العلمية والسياسية والاجتماعية وهذا يعني الوصول بالمناهج الحالية إلى أفضل هيأة ممكنة في ظل التطورات الحادثة حاليا، وهذا يعني إن عملية تطوير المنهج عملية مستمرة مع استمرار الحياة ويجب إن تواكب ما يحدث في العالم من تطور في جميع جوانب الحياة.

رابعا : التطوير عملية تعاونية : وهذا يعني إن المدرس والمتعلم ومدير المدرسة والموجه الفني وأولياء أمور الطلبة ورجال السياسة والدين معنيون بالعملية التعليمية، وان عملية تطوير المنهج تتطلب مشاركتهم جميعا ولا تقتصر على المتخصصين في المنهج.

خامسا : الاتسام بالواقعية : ينبغي إن يتسم التطوير بالواقعية، معناها إن تكون خطة التطوير قابلة للتنفيذ والمتابعة والتقويم في ضوء الإمكانات والموارد البشرية والموارد المادية.

4- مبررات تطوير المنهج :

أولا : قصور في أداء المناهج الحالية في المساهمة في التنمية الشاملة : فقد أدت الثورة التكنولوجية المعاصرة إلى تجدد دائم في أنماط المهارات التي يحتاجها الإنسان، اذ لم يعد الإنسان في حاجة إلى أن يبذل جهودا شاقة في العمل على إحدى الآلات أو قضاء وقت طويل في التعليمات الحسابية فقد ظهرت الآلات والحاسبات والكومبيوتر لتقوم في مثل هذه الأعمال في سهولة ويسر وسرعة فائقة، والدليل على إن المناهج الحالية لا تعنى بحاجات المجتمع ولا تحقق أهدافه في المساهمة في إعداد المواطن الصالح هو ما يظهر من تحليل نتائج الامتحانات المختلفة التي يؤديها الطلبة، إذ تظهر التركيز على الجانب المعرفي فقط، وإن التقارير تجمع على وجود قصور في العملية التعليمية وغموض في المقررات المدرسية وسوء استعمال الكتب المدرسية وإتباع أساليب تعتمد على التلقين وحفظ المادة العلمية مما أدى إلى هبوط في مستوى كل من المدرس والمتعلم.

ثانيا : ظهور ما يسمى بالتربية المستمرة : وينادي أصحاب هذا المبدأ التربوي المهم على استمرار تعليم الفرد طوال حياته، أي إن حياة الفرد التعليمية لا تنتهي بتخرجه في مدرسة أو جامعة وإنما تستمر مع استمرار حياة الفرد، ومن هنا أصبح من الضروري أن تخضع المناهج للمراجعة والتطوير باستمرار حتى تستطيع أن تواكب التغيرات التي تحدث في المجتمع. ومن هنا نرى أن المنهج في ظل هذا المبدأ مطالب بتحرير طاقات الإنسان بحيث يكون له أدواره الإيجابية في أي عملية تعليمية سواء أ كانت مقصودة داخل المؤسسات التعليمية أم كانت غير مقصودة خارج المؤسسات التعليمية ذلك أن الهدف الذي يسعى إليه مبدأ التربية المستمرة وهو أن يتعلم الفرد كيف يتعلم، وهناك مثل يقول لا تقدم لي السمك على طبق من فضة ولكن علمني كيف أصيد السمك.

ثالثا : ظهور التجديدات التربوية : لقد أدى ظهور التجديدات التربوية الذي شمل التجديد في المناهج المدرسية من حيث الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم سببا في مطالبة خبراء المناهج بمراجعة مناهجهم باستمرار حتى يستطيعوا مواكبة ما يحدث من تطوير في العالم من حولهم.

رابعا : سيادة المنهج العلمي في المجتمع المعاصر : من أبرز سمات العالم المعاصر هو الأخذ بالمنهج العلمي في جميع مجالات الحياة، وبذلك أصبح من ابرز أهداف التعليم العمل على اكتساب الفرد الاتجاه العلمي في التفكير في كل مشكلاته على المستويين الفردي والجماعي ؛ لأن ذلك أصبح أمرا ضروريا وجوهريا في التكوين النفسي للمواطن العادي.

5- خطوات تطوير المنهج :

تمر خطوات تطوير المنهج المدرسي بمرحلتين أساسيتين هما الأولى: مرحلة التقويم وتستهدف تعرف الواقع الحقيقي ومدى نجاح المنهج الحالي، والأخرى التي تعتمد على المرحلة السابقة، إذ تأخذ من نتائج التقويم نقطة البداية والانطلاق نحو التطوير. وتمر خطوات التطوير بما يأتي :

أولا : تشخيص الحاجات : للحاجة معان مختلفة، وهي تمثل نقصا يحس به الفرد ويسبب له توترا وقلقا يدفعه إلى القيام بنشاط ما لسد هذا النقص وهو ما يسمى بإشباع الحاجة، والحاجة قد تكون بيولوجية أو فسيولوجية، كالحاجة إلى الطعام أو الماء، وقد تكون اجتماعية كالحاجة إلى التقدير الاجتماعي...الخ. ويتطلب إشباع الحاجات القيام بنشاط متنوع يختلف من مجتمع إلى أخر ومن بيئة لأخرى، وتختلف أيضا داخل المجتمع نفسه وفقا لحاجة الأفراد الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والدينية والمهنية، إذ لكل مجتمع حاجات واهداف معينة يسعى الى تحقيقها من طريق مؤسساته المختلفة، ومنها المدرسة كمؤسسة رسمية أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه، ولكل مجتمع

حاجاته ومطالبه التي تختلف عن حاجات ومطالب المجتمعات الأخرى، مثل الحاجة الى تعلم القراءة والكتابة فقد تكون حاجة ملحة في مجتمع ترتفع فيه نسبة الأمية، بخلاف مجتمع أخر لايعاني هذه المشكلة وهكذا، وتتنوع الحاجات داخل المجتمع من بيئة الى أخرى، مثل حاجات البيئة الزراعية تختلف عن حاجات البيئة الصناعية وهكذا.

ومطالبه في الحاضر والمستقبل، من الأمور الفردية المهمة التي يجب القيام بها قبل تطوير المنهج؛ لأن نتائج هذا التحليل تعد المرشد والموجه عند وضع أهداف المنهج واختيار محتواه والخبرات التعليمية التي يجب أن يتضمنها المنهج، ومن الأمور التي يجب على القائمين بتطوير المنهج مراعاتها، التعرف على حاجات المتعلمين، من طريق إجراء البحوث والدراسات العلمية التي يقوم بها المتخصصون في مجال العلوم النفسية والاجتماعية، بهدف تعرف وتحديد حاجات ومشكلات المتعلمين في المجتمع واعداد قائمة بهذه الحاجات وترتيبها بحسب أهميتها.

ثانيا : تحديد الأهداف : إن موضوع تحديد الأهداف التربوية المنشودة يتم في ضوء السياسة العامة للتعلم في الدولة، وعادة تشتق هذه الأهداف من عدة مصادر ابرزها :

أ- طبيعة المجتمع وفلسفته وتطلعاته ومتطلباته ونظرته المستقبلية.

ب- طبيعة المتعلمين، لان المتعلم يمر بمراحل نمو وكل مرحلة لها خصائصها ومتطلباتها.

ج- طبيعة المعرفة، إذ إن دراسة البيئة الأساسية لكل مجال معرفي وما يحدث فيه من تطورات، تساعد في تحديد الأهداف المناسبة والتي تختلف من مجال الى مجال أخر، ولابد من التعرف على آخر ما توصلت اليه الدول المتقدمة في هذا المضمار.

ثالثا : اختيار المحتوى والخبرات التعليمية : ويقصد بالمحتوى نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار التي يتم تنظيمها على نحو معين وتقديمها الى

الطلبة بهدف بلوغ الأهداف التي سبق تحديدها في الخطوة السابقة والتأكد أن المحتوى يجب أن يكون ترجمة للأهداف ويجب أن تخضع عملية اختيار المحتوى لمجموعة من المعايير، منها الصدق ودلالة المعرفة ومراعاة التوازن والشمول والتعمق أو مراعاة ميول وحاجات الطلبة وحاجاتهم وحداثة المادة العلمية، بعد ذلك يتم تنظيم المحتوى في وحدات دراسية أو موضوعات متسقة ومتكاملة.

رابعا : تحديد أساليب التدريس المناسبة والخبرات التعليمية المطلوبة : ينبغي عند تحديد أساليب التدريس المناسبة مراعاة مناسباتها لمستوى نضج الطلبة من حيث خبراتهم وخلفيتهم الثقافية.

خامسا : تطبيق مشروع المنهج : بعد الانتهاء من وضع خطة المنهج الذي يجب إخضاعه للتجريب، والهدف من ذلك التعرف على مدى صلاحية المنهج للاستعمال على نطاق واسع. وإن تطبيق مشروع المنهج هو أسلوب عمل يستهدف إصدار أحكام علمية بشأن جوانب المنهج كافة، فلا يقتصر التجريب على وحدة معينة، ومن الأدوات التي يمكن تقيس كفاية المنهج ما يأتي :

أ- استطلاع آراء مجموعة من المدرسين العاملين في الميدان.

ب- استطلاع آراء مجموعات المشرفين والفنيين العاملين في الميدان.

ج- تطبيق المنهج على عدة مجموعات من الطلبة لمدة عام دراسي على الأقل.

سادسا : تقويم نتائج تطبيق المشروع : ويتم ذلك من طريق التقارير والندوات والمناقشات التي تتم بين المعنيين بأمر المنهج على المستويات كافة.

سابعا : تهيأة الظروف والشروط الملائمة للتنفيذ : وفي ضوء ما أسفرت عنه الخطوة السابقة، يتم تهيأة الظروف للتنفيذ، وهذه الخطوة تتطلب إعداد الكوادر القادرة على تنفيذه وإعداد الكتب المدرسية أو أدلة

المدرس والوسائل التعليمية وأدوات التقويم المناسبة للمنهج الجديد، كذلك إعداد وتهيأة المباني المدرسية من فصول ومختبرات وورش، بحيث تكون قادرة على استيعاب التطوير وتوفير مصادر التمويل القادرة على تهيئة الظروف الملائمة للتنفيذ.

ثامنا : تقويم المنهج ومتابعة تنفيذه : وتعد هذه الخطوة من الخطوات المهمة؛ لأن التقويم قد يظهر عدد من العقبات التي تعرقل مسيرة التطور، وقد تسند العديد من الظروف التي تستدعي المراجعة وهذا يستلزم عملية تطوير المنهج بالمرونة ويجب أن يصاحبها تقويم مستمر في المراحل كافة.

6- معوقات التطوير :

أولا : انعدام استراتيجية شاملة للتطوير : يعد التعليم خطة شاملة لتنمية المجتمع في المجالات الثقافية والاجتماعية والصحية. ومن الأسباب الرئيسة التي تؤدي الى قصور فاعلية أي نظام تعليمي هو غياب استراتيجية واضحة ومتفق عليها تقوم على بلورة السياسة التعليمية وتحديد خطوات العمل بطريقة قابلة للتخطيط والبرمجة والتنفيذ والمتابعة والتقييم والتقويم.

ثانيا : المركزية في التخطيط للتطوير : يسير التطوير على وفق افتراض أساسي ومغزاه أن العلاقات في هذا العمل المهني تسير في اتجاه رأسي من أعلى الى أسفل، إذ تنساب التعليمات والتنظيمات والإجراءات من المراكز العليا الى قواعد العاملين في المدارس والمؤسسات التعليمية على الرغم من عدم استيعاب هؤلاء العاملين لأهداف الإصلاح المنشود وعدم شعورهم بالحاجة إليه وضعف مدى ملائمة مشروعات الإصلاح. وإن هذه المركزية غالبا ما تؤدي الى مشكلات تربوية ابرزها :

أ- غياب الوعي الجماهيري لمشكلات النظام التعليمي وأهمية تطويره.

ب- أن عدم مشاركة المدارس في عملية تخطيط التطوير يبعدها عن الوعي بأهداف التطوير ومبرراته.

ج- أن الاعتماد الزائد على التنظيمات الإدارية لتحقيق جوهر تطوير المنهج والاعتماد على مجموعة من اللجان والمجالس معناه أن نحل مشكلات التربية من طريق التنظيم وحده.

ثالثا : غياب المدرس الكفء القادر على تنفيذ عملية التطوير : المدرس هو الأساس في أية عملية تطويرية، فهو أداة اتصال مباشر بالتلميذ وهو الذي يوكل آلية في النهاية تنفيذ تلك العملية ويتوقف نجاح أي تطوير على الصورة التي يترجمها المدرس في النهاية، غير إن دور المدرس قد يتحول من دور فعال الى دور سلبي في عملية التطوير للأسباب الآتية :

أ- عدم أدراك المدرس لأهمية التطوير وأهدافه وعدم إيمانه بجدواها.

ب- عدم امتلاك المدرس المهارات والكفايات التي تساعده على أداء مهامه في ضوء متطلبات خطة التطوير.

ج- إن كثيراً من المدرسين قد يقفون ضد التطوير، لاسيما إذا ظنوا أنه يهدد أوضاعهم أو يقلل من مكاسبهم (كالقضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية) وإذا اضطروا الى التنفيذ فإنهم ينفذون وهم كارهون.

رابعا : ضعف الميزانية المخصصة للتطوير وقلة التجهيزات اللازمة : من الطبيعي إن عملية التطوير بحاجة الى نفقات طائلة كي يتم تنفيذها على نحو سليم، وهذه يتطلب قيام مراكز البحث بأجراء الدراسات والأبحاث ومراجعة المناهج وتحسين المباني وتوفير المعدات وتدريب المدرسين والموجهين ومديري المدارس وغير ذلك مما يحتاج الى ميزانيات كبيرة، فإن لم يتوافر التمويل اللازم للأنفاق على ذلك، فإن التطوير لن يحقق إثارة المطلوبة.

نشاطات :

1- ما الملاحظات التي يمكن أن تسجلها عن أساليب التدريس في مدارسنا الحالية، في ضوء اقترابها أو ابتعادها من أساليب المنهج التقليدي ؟

2- ما المقترحات التي تضعها لتطوير أساليب تدريس اللغة العربية في مدارسنا الحالية بغية التخلص من مفهومات المنهج التقليدي ؟

3- استخلص قائمة بمبادئ المنهج التربوي الحديث، وذلك في ضوء التعريفات التي وردت عليك.

4- في ضوء ما عُرضت عليك من معلومات عن المنهج التقليدي القديم والمنهج التربوي الحديث، استخلص الفروق بينهما من حيث طبيعة المنهج، وتخطيط المنهج، والمادة الدراسية، وطريقة التدريس، والمتعلم، والمدرس، والحياة المدرسية.

5- ما وجهة نظرك بالعوامل التي أدت الى الانتقال من المنهج التقليدي الى المنهج التربوي الحديث ؟

6- بناء على تعريفات المنهج التقليدي، هل تعد المنهج في مدارسنا الحالية تقليدية أم حديثة ؟ ولماذا ؟

7- ما موقف المنهج التربوي الحديث من كل من : المادة الدراسية وطريقة التدريس، والمتعلم، والمدرس.

8- بعد أن عرفت بأن التطور شامل من كل الجوانب، فهل تتلاءم عملية الحذف في عدد من الموضوعات أو اضافة موضوعات أخرى، أو تغير غلاف، في تطوير المنهج الحالي، وهل يتبع في مدارسنا حاليا التطور أم التغير ؟

9- أوجز ابرز المسوغات الداعية الى تطوير مناهج تعليم اللغة العربية والتعليم العام.

10- تواجه عملية وتطوير المناهج وتجديدها عقبات ومعوقات حددها.

11- يتوقف تطوير المنهج على أسس وتخطيط سليم وهادف، فسّر ذلك.

12- اختر منهجاً ما، لصفٌ ما، وحلّله، ثم بيّن خطوات تطوير هذا المنهج ؟



- مفهوم أسس المناهج
- الأسس الفلسفية للمنهج
- الأسس الاجتماعية
- الأسس المعرفية للمنهج التربوي الحديث
- الأسس النفسية للمنهج

6

الفصل السادس

أسس بناء المناهج

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادرا على أن:

1- تبين مفهوم أسس المناهج.

2- تشرح الأسس الفلسفية للمنهج.

3- تلخص الفلسفات التربوية.

4- تذكر مميزات الأسس الفلسفية للمنهج.

5- تشرح الأسس الاجتماعية.

6- ترسم مخططا لنظام المجتمع.

7- تتعرف بأن هناك دور لبعض المؤسسات ووسائل الأعلام في الأسس الاجتماعية.

8- توضح دور الثقافة في المجتمع.

9- تمييز عناصر الثقافة.

10- توضح أهمية البيئة في المنهج.

11- تشرح الأسس المعرفية للمنهج التربوي الحديث.

12- تعدد مصادر المعرفة.

13- تميز خصائص المجال المعرفي.

14- تذكر حقول المعرفة.

15- تشرح الأسس النفسية للمنهج.

16- ترسم مخطط أثر الأسس النفسية في وضع المنهج وتنفيذه.

17- توضح علاقة المنهج بطبيعة الطالب.

18- تعدد النظريات التي تحدثت عن الطبيعة الإنسانية.

19- توضح النمو الإنساني وعلاقته بالمنهج.

20- تفرق بين النضج والتعلم.

21- تعدد حاجات الطلبة.

22- توضح علاقة المنهج بطبيعة المتعلم.

23- ترسم مخططا للمدارس النفسية الكبرى.

مفهوم أسس المناهج :

إن المنهج المدرسي بناء هندسي له أسسه وأركانه التي ينطلق منها أو يضعها المخططون في حساباتهم في عملية البناء أو التخطيط لذلك المنهج.

والمقصود بالأسس تلك المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في عملية التخطيط والتنفيذ ، وتعد هذه المؤثرات والعوامل بمثابة المصادر الرئيسة للأفكار التربوية كافة التي تصلح أساسا لبناء المنهج الصالح وتخطيطه ، والمقصود بالتخطيط هو عملية بناء المنهج وتصميمه ، أما التنفيذ فهو عملية تطبيق المنهج وتجريبه.

وقد استعمل مصطلح المنهج بمعان مختلفة ، فمثلا يرى (ديوي) أنّ الطفل والمنهج حدّان لعملية واحدة عملية إعادة بناء مستمرة تبدأ من خبرات الطفل الحالية الى ما يمثل حقائق نطلق عليها دراسات وهي الخبرة نفسها خبرة الجنس البشري.

أما (بونيت) يرى أنّ المنهج يشمل الخبرات الموجهة واللا موجهة جميعا والمهتمة بتفتيح قدرات الفرد. ويشمل أيضا خبرات التدريب الموجهة بطريقة واعية ، وهي التي تستعملها المدرسة لتحقيق النمو وإتمامه.

إنّ أسس المناهج تؤثر قبل كل شي في محتوى المنهج وتنظيمه وتؤثر ايضاً في أهدافه ومواده وأنشطته، ومن هنا يطلق على هذه الأسس اسم المحددات التي تحدد جوانب المنهج، ولا يُستغنى عنها في عمليات البناء والتطوير والتحسين.

وتسود ميدان المناهج ثلاثة اتجاهات رئيسة تمثل الأسس التي يستند إليها في بناء المناهج وهذه الاتجاهات هي:

الأول: يرى أنّ الطالب محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يجعل من الطالب وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه وهذا الاتجاه يمثل الأساس النفسي للمنهج

الثاني: يرى أنّ المعرفة محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية، إذ توجه الجهود والإمكانيات كافة لصب المعلومات في عقول الطلبة بنحوٍ تقليدي وهذا يعني عدم إعطاء أي أهمية لإمكانيات الطلبة أو ميولهم أو خبراتهم السابقة، مما يجعل مهمة المدرس تقتصر على نقل المعرفة من الكتب الى عقول الطلبة وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهج.

الثالث: يرى ان المجتمع محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل احتياجاته وفلسفته، وثقافته....الخ وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهج.

أولا: الأسس الفلسفية للمنهج:

يستند كل منهج الى فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع وتتصل بها اتصالا وثيقا، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع من طريق صياغة مناهجها وطرائق تدريسها في فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معا. والمقصود بفلسفة المجتمع ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه في الحياة،

وتهدف فلسفة المجتمع الى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة، وحتى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفته ونشرها لابد له من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به تكون بمنزلة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة.

ومن هنا كانت العلاقة وثيقة بين الفلسفة والتربية لدرجة أن كبار الفلاسفة هم مربون، وان الحركات التربوية ليست إلا وليدة المذاهب الفلسفية، وان رجال التربية هم فلاسفة، فسقراط وافلاطون وارسطو وابن سينا والفارابي وابن رشد وروسو وجون ديوي، هم فلاسفة ومربون في آنٍ واحد.

ومما يؤكد هذه العلاقة ذلك الترابط القائم الغاية من الحياة ؛ فالفلسفة تقرر غاية الحياة، والتربية تقترح الوسائل الكفيلة لتحقيق هذه الغاية، وان اختلاف الفلسفات أدى الى اختلاف أنواع التربية التي شهدها العالم من قبل ويشهدها اليوم. وتعرف فلسفة التربية بأنها: تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميادين التربية وتنظيمها في منهج خاص لتحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها.

الفلسفات التربوية :

ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس فلسفية كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة من التفاعل بين الطالب والبيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها.

1-الفلسفة الأساسية أو التقليدية أو الجوهرية :

ترى هذه الفلسفة أن التربية عملية حفظ التراث الاجتماعي ونقله، وان يملك في أي مرحلة من مراحل تطوره تراثا من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم نتيجة لتراكم المعرفة عبر القرون، وان الوظيفة الأساسية للمدرسة بعدّها وكيلة عن المجتمع في تربية الأبناء ونقل التراث الثقافي إليهم من الآباء ووضعه في قالب تربوي ميسر، وتؤكد هذه الفلسفة أهمية حصول الطلبة على أساسيات المعرفة



لاعتقادها أن حصولهم عليها اكثر أهمية إليهم من إرضاء دوافعهم أو تنمية خبراتهم.

2- **الفلسفة التقدمية :**

تتضمن هذه الفلسفة مدارس تربوية متعددة قسم منها يرى أن كل شؤون التربية تدور حول الطالب وان واجب المدرسة إطلاق وتنمية مواهبه وقدراته، وقسمها الثاني يرى أن وظيفة التربية تدور حول مشكلات المجتمع وتحسين نوع المعيشة فيه، في حين يوازن قسمها الثالث بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع.

وتتفق المدارس التقدمية فيما بينها على انه لا ضرورة لوضع مناهج أساسية ثابتة مسبقا، وترى أن المناهج تنشأ وتنمو وتتطور في ضوء ميول الأفراد وحاجاتهم أو في ضوء علاقتهم بالمواقف المتعددة للحياة التي يعيشونها، وترفض هذه المدارس عدّ نقل التراث الثقافي العنصر الأساسي في العملية التربوية إلا أنها ترى أن العناصر القيمة من التراث الثقافي الاجتماعي يجب ان تساعد على تحقيق حاجات الطالب وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه، ومن دون ذلك فإنها تكون عديمة الجدوى. وأحدثت الفلسفة التقدمية ثورة كبيرة في المجال التربوي، ولا يستطع احد أن ينكر أثرها الملموس في مختلف مدارس العالم، إذ لا يوجد اليوم مدرسة ينتصر عملها على تلقين الطلبة على المعلومات الأساسية للتراث الاجتماعي وتغفل حاجاتهم وميولهم أو حاجات البيئة المحلية التي يعيشون فيها أو المجتمع الذي ينتسبون إليه.

وقد أثرت الفلسفة التقدمية في المناهج التقليدية وعلى الفلاسفة التقليديين لدرجة، وبعض أنصار الفلسفة الأساسية (التقليدية)نادى بوجوب الجمع بين المحافظة على التراث الاجتماعي وبين السير وفق مقتضيات التغيير الاجتماعي وحاجات الطلاب، وأدت هذه الفلسفة الى تقليص عدد المدارس التي يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات والى ظهور نوعين من المدارس هما :

أ-المدارس التقليدية المعدلة:

ومناهج هذه المدارس عبارة عن مواد دراسية منفصلة وتعطي المدرسين حرية في طرائق التدريس والسماح للطلبة بنشاط محدود.

ب- المدارس الثنائية:

ومناهج هذه المدارس مواد مقررة من المواد الأساسية، فضلا عن النشاطات الإضافية للمنهج تمارس في غير أوقات الدراسة بحيث يخصص نصف الوقت المدرسي للنشاطات ويخصص النصف الآخر لدراسة المواد الدراسية التقليدية.

مرتكزات المنهج الفلسفية:

1- اهتمام المنهج باحترام شخصية الطالب وبيان أهمية دوره في المجتمع وبإثارة اهتماماته في كل مناشط التعليم لتنمو قدراته الخاصة والعامة.

2- الاهتمام بذكاء الطالب وفكره، وبإتاحة الفرص أمامه لممارسة حرية التفكير ومناقشة المشكلات الاجتماعية التي تواجهه وكيفية إيجاد الحلول لها.

3- الاهتمام بقدرة الطالب على التفكير الناقد من خلال تعليمه كيف يفكر؟ وكيف يتأمل؟ وضرورة تدريبه على استعمال الطرائق العلمية في حل مشكلاته.

4- الاهتمام بإتاحة الفرص المتكافئة أمام الطالب، ومساعدته على استيعاب مفهوم المساواة وممارسته.

5- الاهتمام بحرية التعبير والسماح لكل طالب في أن يعبر عن وجهة نظره بالطريقة التي يراها مناسبة.

6- الاهتمام بحرية اختيار العمل المناسب وتكوين الاتجاهات التي تنمي الشعور بالواجب الاجتماعي للمشاركة في العمل، وفي احترامه من طريق انتقاء الخبرات المدرسية التي تساعد الطالب على تحقيق ذلك.

والنظرية التربوية تعد إطارا فكريا يضم مجموعة من الفرضيات والتوجيهات حول الأهداف والمحتوى والطرائق التي تتبعها التربية لأداء وظائفها ولابد لواضع المنهج من معرفة طبيعة عناصر النظرية التربوية هي:

1- الهدف النهائي للتربية: شكل الإنسان أو المواطن المراد الوصول إليه.

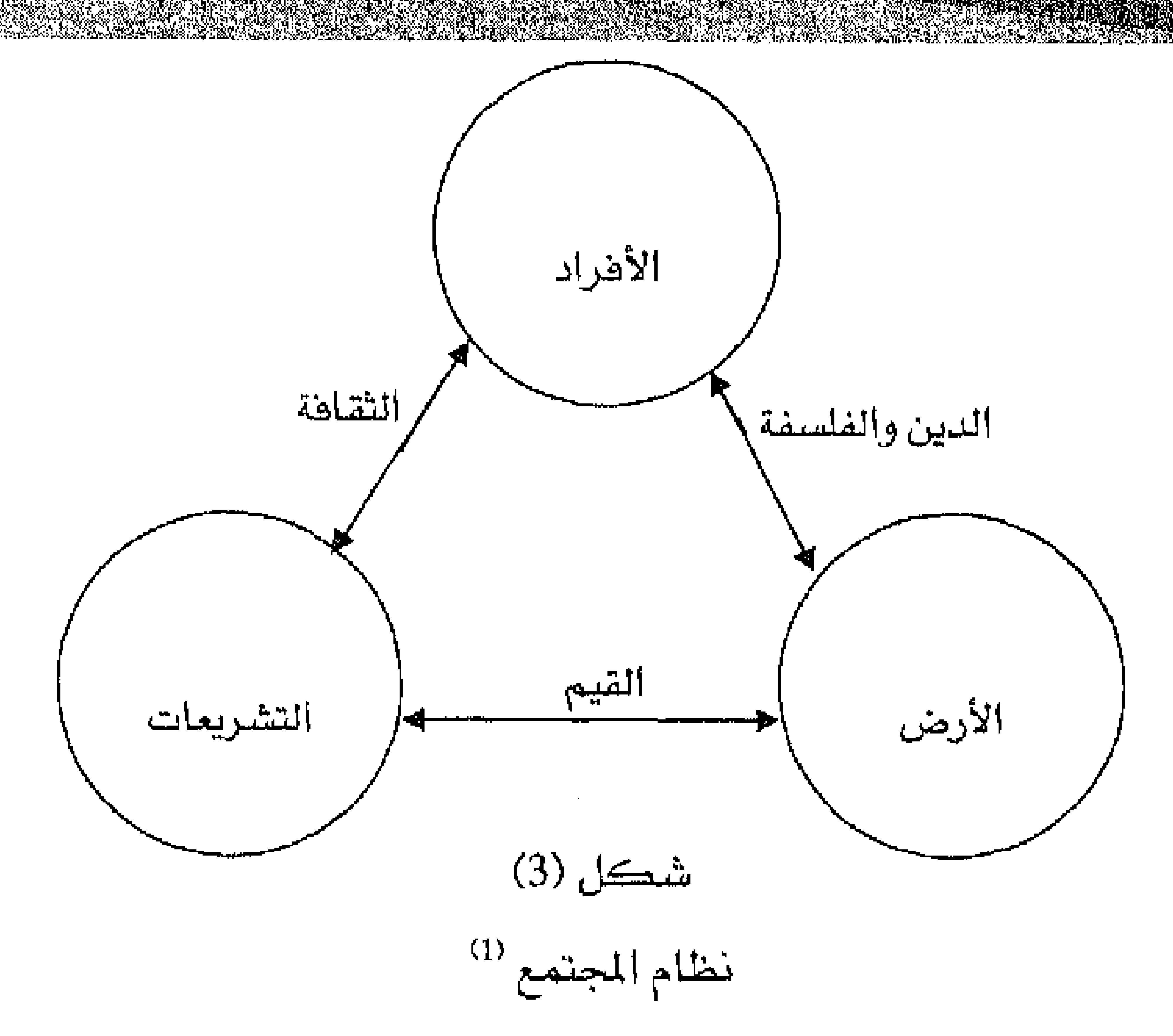
2- طبيعة المتعلم: من المعروف إن طبيعة الإنسان تتأثر بالفلسفة الاجتماعية القائمة

3- طبيعة المعرفة والطرائق المؤثرة في اكتسابها.

ثانيا: الأسس الاجتماعية:

ينصب هذا المجال على الأسرة وعدد من الجماعات الأخرى التي تؤثر جميعها وتتأثر بالمنهج المدرسي. وكذلك علاقة المنهج بالتغير الاجتماعي.

والمجتمعات جميعها تختلف فيما بينها من حيث الدرجات التغير فهناك مجتمعات سريعة التغير وأخرى بطيئة التغير تتمثل الأخيرة بالمجتمعات شديدة الانعزال التي لا تعطي الفرصة للانتقال والانتشار الثقافي، ويجب إلا يتجاهل المنهج التغيرات التي تحدث داخل المجتمعات؛ فلهذا يجب إعادة النظر في المنهج بما يتماشى مع هذا التغير، بل يجب ان تُفيد هذه المناهج من التقدم العلمي الهائل ولاسيما في المجال التربوي.



شكل (3)

نظام المجتمع [1]

- **الأسرة**

يقضي المتعلم مدة ليست بقليلة مع أسرته، تلك المدة يعتمد فيها المتعلم على أسرته اعتمادا كبيرا في معظم الأمور الى أن يلتحق بالمدرسة، ويجب أن يدرك المنهج ما تعلمه هؤلاء المتعلمون في أسرهم قبل التحاقهم بالمدرسة ويراعي نضج مستوى كل منهم وحاجته وميوله واستعداداته.

إن التربية تهدف أساسا الى تطبيع الفرد الإنساني اجتماعيا لكي يتفاعل بنجاح مع مجتمعه، ويؤدي النظام التعليمي دورا رئيسا في ذلك، فالثقافة الاجتماعية هي في الواقع ميراث بشري جاء من أجيال سابقة عبر مسيرة طويلة للإنسانية، والإنسان يولد في بيئة ثقافية مثلما يولد في بيئة طبيعية.

---

(1) مرعي، توفيق احمد، واحمد بلقيس. الميسر في علم النفس الاجتماعي / ص154، عمان – الأردن، مطبعة دار الفرقان، 1996.

فالثقافة على ما يراها (كلباترك) تعني كل ما صنعته يد الإنسان وعقله من أشياء ومن مظاهر في البيئة الاجتماعية أي كل ما اخترعه الإنسان أو ما اكتشفه وكان له دور في العملية الاجتماعية، وقال آخرون بأنها: مجموعة الأدوات المادية والفكرية التي يستطيع بها المجتمع إشباع حاجاته الحياتية والاجتماعية، وتكييف نفسه لبيئته.

إنّ دور المنهج هو أن يُظهر مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها الى سلوك يمارسه الطالب يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع وفي جوانبه المختلفة، وبما ان المدرسة هي مؤسسة اجتماعية أسسها المجتمع لاستمرار إعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فمن الطبيعي أن تتأثر هذه المدرسة بالمجتمع والظروف المحيطة به بمعنى أن القوى الاجتماعية التي يعكسها المجتمع تعبر عنه في مرحلة ما من مجتمع الى آخر. ومن المعروف أن أول واجبات المدرسة تزويد الطلبة بالقدر المناسب من ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه، وهنا يجب معرفة العلاقة بين المنهج والثقافة، وقد حددت هذه العلاقة بأنها إنسانية أي خاصة بالإنسان ومكتسبة، أي أن الثقافة سلوك يتعلمه الأفراد وقابلة للانتقال، إذ إن الإنسان وحده القادر على نقلها واجتماعية، وهي عبارة عن عادات اجتماعية مشتركة في جماعة معينة فضلا عن أنها مشبعة لحاجات الإنسان ومتغيرة ومتطورة ومتكاملة.

- **المؤسسات الدينية:**

لاشك أن للمؤسسات الدينية وعلى رأسها المسجد تأثير واضح في الناس لاسيما فيما يتعلق بالنواحي العقائدية والخلقية؛ فمنذ الطفولة يتعلم الأطفال مبادئ دينهم من طريق اتصالهم بهذه المؤسسات التي تكوّن لديهم نوعا من الاتجاهات والمعتقدات والرغبات والآمال.

والمدرسة بدورها تشترك مع هذه المؤسسات في تعزيز التربية الدينية والخلقية التي يتلقاها الطفل ولذلك فان التداخل بين وظيفة المدرسة ووظيفة

المؤسسة الدينية مما يلتزم التعاون والتنسيق بينهما بحيث تكون رسالة المدرسة استكمال لرسالة المؤسسات الدينية وتصويبا لما يتلقاه الطفل فيها.

- وسائل الإعلام:

تؤدي وسائل الإعلام من صحافة وإذاعة وتلفزيون دورا كبيرا ذا أهمية في تربية الأفراد وقد تميز عصرنا الحديث بانتشار هذه الوسائل وإقبال الناس عليها بوصفها وسائل وضعها المجتمع في خدمة اهدافة وإعداد أفراده وتشكيل شخصياتهم في ضوء ما يرضى عنه وما يريده، والمدرسة تستعين بوسائل الإعلام في رسالتها فان الواجب يفرض التنسيق والتكامل بينها وبين هذه الوسائل.

- الجماعة:

هي وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد بينهم تفاعل اجتماعي متبادل ولها أداة اتصال رئيسة هي اللغة وعلاقة صريحة قد تكون جغرافية أو إسلامية أو اقتصادية أو وحدة الأهداف أو وحدة العمل والشعور بالتبعية أو الشعور بالنوع أو الانتماء الى وحدة واحدة يتحدد فيها للأفراد أدوارهم الاجتماعية ومكانتهم الاجتماعية ولهذه الوحدة الاجتماعية مجموعة من المعايير والقيم الخاصة بها والتي تحدد سلوك أفرادها سعيا لتحقيق هدف مشترك وبصورة يكون فيها وجود الأفراد مشبعا لبعض حاجات كل منهم.

دور الثقافة في المجتمع:

للثقافة دور بالغ الأهمية في المجتمع، إذ هي تمكنه من تحقيق اهدافة الآتية:

1- المحافظة على كيانه من خلال تعليم أفراده أنماط سلوكه، إذ أن تثبيت التراث على هذه الصورة يؤدي الى تقاربهم في الآراء بشأنها والى تشابههم في الاتجاهات والمشاعر نحوها مما يقوي روابطهم ويوحد كلمتهم.

2- تأمين استمرارية وجوده، عن طريق تثبيته ودعمه وتقويته لنظمه وطرائقه في الحياة مما يحول دون تحللها ويؤدي الى امتداد تأثيرها الى مجتمعات أخرى.

3- تحقيق التقدم والتطور عن طريق استثماره لطاقاته الخلاقة وغرس روح البحث العلمي في الناشئة ومتابعة نتائج هذا البحث في المجتمعات الأخرى لمواكبة ركب الحضارة.

عناصر الثقافة:

يقف الإنسان أمام الحصيلة الثقافية المتراكمة المتشبعة في المجتمع الحديث عاجزا عن الإلمام بجوانبها مما يلجئه الى التخصص الدقيق في نشاط معين ليتمكن من إجادته وتطويره. ولتوضيح مضمون هذه الحصيلة الثقافية قسمها بعض المفكرين على عناصر محددة ومنهم (لنتون، **Lintoh**) الذي قسمها على ثلاثة مستويات:

1- العموميات:

يمثل هذا المستوى أساس الثقافة ويشتمل على ما سيشترك فيه غالبية المجتمع كاللغة والزي والعادات والتقاليد وهو يسعى الى تحقيق نمط ثقافي موحد للمجتمع والى التقريب بين أفراده في التفكير والاتجاهات مما يظهر لديهم الاهتمامات نفسها ، ويعمق فيهم الشعور بالوحدة والتضامن وبالنتيجة يزداد التماسك الاجتماعي اللازم للبقاء المستمر للمجتمع.

وتهتم الدولة بنشر عموميات الثقافة عن طريق التعليم الأولي الإلزامي المجاني كي يصبح لدى أفرادها قدرا مشتركا من الثقافة ويقرب بينهم.

ويتوقع من المنهج تأكيد العموميات الأساسية من الثقافة كاللغة بنوعيها اللفظي وغير اللفظي التي تعدّ الوسيلة الجوهرية للاتصال الاجتماعي والعقلي وهي بصورتها الكتابية السجل الحافل لثقافة النوع الإنساني، وما تنطوي عليه

هذه الثقافة من آثار عقلية معرفية معنوية ومادية التي هي بصورتها اللفظية مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحس الحركي ووسيلة من وسائل التفكير والتخير والتذكر، ويمكن المنهج تحقيق العناية بها عن طريق سعيه لإثراء المحصول اللفظي للطالب وإكسابه مهارته المختلفة وتيسير قواعدها من العموميات والمفاهيم التي تكون المحتوى الأخلاقي للمجتمع وتمكن الأفراد من التميز بين ما هو مقبول وغير مقبول من السلوك.

2- الخصوصيات:

يمثل هذا المستوى الأنماط سلوكية الخاصة بقطاع أو بفئة معينة تأهل حرفة أو مهنة، إذ يكون لأفرادها مهارات يدوية أو معرفية خاصة بهم ونافعة للمجتمع، فمثلا لقطاع الفلاحين أهدافهم ومصطلحاتهم اللغوية وتجمعاتهم واهتماماتهم مما يميزهم عن قطاعات المجتمع الأخرى.

ويتوقع من المنهج المدرسي تدريب الناشئة على أنماط سلوكية تؤهلهم لممارسات خاصة كممارسة مهنة معينة في مستقبل حياتهم بصرف النظر عن جنسهم أو عقلياتهم أو خلفياتهم الاجتماعية، إذ هو يهيئ لهم فرصا متكافئة للتخصيص فيها تبعا لقدراتهم واستعداداتهم.

3- البديلات:

ويمثل هذا المستوى الأنماط الثقافية الذي يشترك فيها عدد محدد من الأفراد وهي لا تنتمي للعموميات او الخصوصيات، وأساليب التفكير والعمل فيها لا تتفق مع الأساليب التي يتبعها الناس في تفكيرهم وعملهم، اذ هي متغيرة ومتجددة مما يستحدث إضافات جديدة للثقافة كاعتماد أسلوب جديد في تعليم الرياضيات أو في علاج مرض مستعصي بتأثير بعض عوامل التغير الاجتماعي وهي تقتصر في البداية على فئة قليلة تقوم بتجربتها وتعتمد استمرارية بقائها على مدى إشباعها لحاجات الفرد والمجتمع ؛ فان حققت ذلك اكثر من النمط القديم

أخذت مكانه وأصبحت جزءً من ثقافة المجتمع الكلية فان مثلت لدى فئة منهم اعتبرت من الخصوصيات تختلف البديلات من حيث قدرتها على التسبب في إحداث التصدعات في البنيان الثقافي فبعضها ضعيف التأثير فيه كالمقررات الوافدة وبعضها شديد التأثير فيه كابتكار طريقة جديدة في توليد الكهرباء أو في النقل أو في صنع الملابس أو الغذاء مما يتطلب من أفراد المجتمع إعادة تكيفهم بناء على متطلبات البديل الجديد وإعادة البناء في الموقع الذي تسبب في تصدعه وتدل كثرة البديلات على توافر خاصية الحيوية في الثقافة وعلى احتكاكها بثقافات أخرى وتبادلها التأثير معها ويرتبط المنهج بالثقافة الكلية للمجتمع فان ما يحدث فيها من تغيرات يؤثر في المنهج.

المنهج والبيئة:

تمثل البيئة كل العوامل الخارجية التي توثر تأثيرا مباشرا أو غير مباشر في الفرد منذ بداية مرحلته وتحديد العوامل الوراثية، وتشمل البيئة العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية وللبيئة دور كبير ايجابي، إذ تسهم في تشكيل شخصية الفرد وفي تعين أنماط سلوكه أو أساليبه في مواجهة مواقف الحياة ؛ فهي إذن كلما يحيط بجماعة الأفراد من عوامل طبيعية كالمناخ والتضاريس والنبات والحيوان ومن عوامل بشرية تتعلق للأفراد وصلتهم بالجماعة التي لها تقاليد وعادات وقيم خاصة لها، وبكلمات أدق أنها مجموعة الظروف المحيطة بالكائن الحي (الإنسان) التي توثر فيه ويؤثر فيها.

إن البيئة بوجه عام تشمل جانبين أساسين متفاعلين هما المصادر الطبيعية وهي الجزء من المجتمع الذي يجده الأفراد طبيعيا حوله والثقافة هي الجزء الذي وضعه أفراد مجتمع معين خلال تاريخهم الطويل ولا يمكن المنهج الدراسي أن ينجح في تحقيق ما وضع من اجله من دون تحديد موقفة بدقة من كلا الجزأين.

المصادر الطبيعية والمنهج:

ينبغي للمنهج أن يساعد الطلبة على اكتساب مختلف الخبرات المتعلقة بالمصادر الطبيعية تبعا لأهميتها لهم ولنضجهم ولمدى اتصالها بحياتهم وتحدد هذه المساعدة على النحو الآتي:

1- مساعدتهم على الإلمام بطبيعة مكونات المصادر الطبيعية ؛ فإذا كانوا يعيشون في منطقة زراعية ساعدهم على التزود بقدر مناسب من المعرفة التي يشتركون مع مدرسهم في جمعها ، وبما يتعلق بالمنتجات الزراعية والحيوانية ، وما تتركه تلك المعرفة من آثار في حياة المواطنين وفي اقتصاديات المجتمع بوجه عام.

2- مساعدتهم على التزود بالمعرفة المناسبة عن حقائق ومعلومات تتعلق بهذه المصادر وكيفية الحفاظ عليها ووقايتها وصياغتها واستثمارها بوعي؛ وهذه المعرفة قد يكون موضوعها غاباتنا في الشمال أو مياهها.

3- مساعدتهم على اكتساب الاتجاهات النفسية السليمة اتجاه هذه المصادر ، واتجاه العاملين في مهن تعتمد عليها كالعمال.

4- مساعدتهم على اكتساب مهارات مختلفة في معالجتها كمهارة الواقعية أو الموضوعية في التفكير تجاه مشكلة من مشكلاتها كالضوضاء أو تجميل مركز المدينة القديمة.

5- مساعدتهم على تقويم ما تبذله الدول من جهود نافعه للحفاظ على هذه المصادر أو صيانتها أو تطويرها.

6- تشجيعهم على المساهمة في المشروعات الجماعية التي تستهدف تحقيق مستوى نوعي جيد للبيئة الطبيعية كحملات النظافة وتشجير المناطق المهدمة أو المتربة.

ثالثا : الأسس المعرفية للمنهج التربوي الحديث :

تتوقف طريقة التعليم والتعلم ومحتواهما الى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة ؛ فالمعرفة مجموعه المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة محاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به وتتفاوت المعرفة في طبيعتها فهي:

أ- معرفة مباشرة وغير مباشرة: عندما تقول عن إنسان ما انه يعرف أن المعادن تمدد بالحرارة يعني أن المعرفة حصلت عن خبرة مباشرة، أي عن علم ودراية، أما حينما تقول عن إنسان آخر يعرف عن تمدد المعادن بالحرارة ؛ فان معرفته تمت بوساطة وسائل أو طرائق غير مباشرة مثل الكتاب المدرسي أو غيره، أي معرفة وصفية.

ب- المعرفة الذاتية والموضوعية: المعرفة نوع من العلاقة بين الإنسان والشيء المعروف، وان نوع المعرفة هو الذي يعكس طبيعة المعارف، والمعروف اختلف فلاسفة نظرية المعرفة بشأن ما إذا كانت المعرفة ذاتية أم موضوعية، منهم من قال أنها ذاتية ومنهم من قال أنها موضوعية، وبعضهم قال أنها ذاتية وموضوعية، وهو القول الأرجح ؛ فالمعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية، إذ لا توجد معرفة مطلقة، وهناك علاقة بين المنهج ومصادر المعرفة تتلخص في الآتي:

1- الحواس :

يستطيع الفرد أن يتعرف العالم المحيط به من خلال حواسه ؛ فالحواس هي مرشد أساسي نحو الحقيقة، والمعرفة التي تتم عن طريق الحواس هي معرفة أصيلة ؛ لان منافذ المعرفة على العالم الخارجي هي حواس الإنسان.

2- العقل :

وهو مصدر ثاني من مصادر المعرفة ، ويقصد به عملية التفكير التي يؤديها الإنسان ويرتبط ارتباط وثيقا بالإدراك الحسي ؛ فالمعرفة الناتجة عن إدراك حسي معين تسمى بعدية (بعد الخبرة) في حين تسمى المعرفة التي تكتسب عن طريقة العقل الخالص بمعرفة قبلية (قبل الخبرة).

3- الحدس :

وهو ليس نوع من أنواع الإدراك الحسي ؛ فالمعرفة التي تحصل عن طريق الحدس هي ذاتية مباشرة ولا تأتي نتيجة تفكير منظم ؛ فالحدس شكل من أشكال التعلم الذاتي ؛ لان هذا التعلم يحدث مباشرة من الداخل من دون وسيط.

4- التقاليد :

وهي ما خلفه السلف من الآباء والأجداد من تراث ثقافي كاللغة والثقافة والعادات والأخلاق وهذه المعرفة يجري استقبالها عن طريق العقل والحواس معا.

5- الوجود :

ويقصد به الخبرة الذاتية والعمل التي تحقق بهما المعرفة عند الإنسان، ومن واجب المنهج أن يعتني بالخبرات الذاتية للمتعلمين وتوفير فرص التعلم بشكل مناسب وواسع لهم.

6- الوحي والإلهام :

وتفترض المعرفة هنا وجود عالم الغيب وتحصل عن طريق وحي الله سبحانه وتعالى الى أشخاص مختارين هم الأنبياء والرسل ؛ فالإلهام يعد هبة خاصة من الله جل وعلا لمن يشاء من عباده.

خصائص المجال المعرفي :

لكل مجال خاصيتان أساسيتان هما :

أ- حصيلة من المعلومات.

ب- طريقة متخصصة في البحث واكتساب المعرفة.

وحصيلة المعلومات في أي مجال معرفي تقسم على أربعة مستويات:

1- الحقائق النوعية ، وهي حقائق جزئية صغيرة تتطلب عمليات ومهارات محددة مثل قولنا : إن بغداد عاصمة العراق، أو كليات المجتمع العراقي تتبع جامعة بغداد ، وهذه الحقائق على أيسر مستويات التجريد هي حقائق تفصيلية تتعلق بادراك الحواس مباشرة.

2- الأفكار الأساسية أو الرئيسة ، وتمثل الأفكار والمبادئ والقوانين، ومن أمثلتها القوانين الطبيعية والمبادئ العقلية ونحوها ، وهذه تتصف بحقائق عامة إذا فهمها الطالب استطاع أن يفسر ظواهر كثيرة وان ينظم العلاقات بين الحقائق المختلفة.

3- المفاهيم، وهي انساق (جمع نسق) معقدة من أفكار مجردة تتكون خلال خبرات او مواد دراسية متتابعة مثل الديمقراطية والتغير الاجتماعي، ومفهوم الفئة في الرياضيات، والعينة والإحصائيات في مناهج البحث.

4- الأنساق الفكرية أو التراكيب، وتمثل المواد الدراسية أنظمة فكرية تتكون من مفاهيم توجه طريق التفكير ؛ فهي تحدد الأسئلة التي تطرح أو أنواع الإجابة التي يبحث عنها والطرائق التي يستعملها في الحصول على المعرفة وأكثر ما نحتاج إليه في هذا العصر ان يحسن استعمال عقولهم ومعارفهم وتطبيقها على مشكلات جديدة باستعمال أصول التفكير المنظم

المنهج وحقول المعرفة:

تتمثل حقول المعرفة في الأمور الآتية:

1- العلوم الرمزية، وتشمل:

- اللغات، وهي وسائل رمزية تحمل معان مفهومة يتفق الناس عليها.
- الرياضيات، وهي أرقام تحمل معان ذات دلالة.
- الفنون التعبيرية التي تعبر عن الأشياء بمعان متفق عليها.

واجب المنهج أن يمثل هذه العلوم بلغة سليمة ورياضيات صحيحة وفنون تعبيرية حتى يتسنى للطلبة الإفادة منها معنى وهدف.

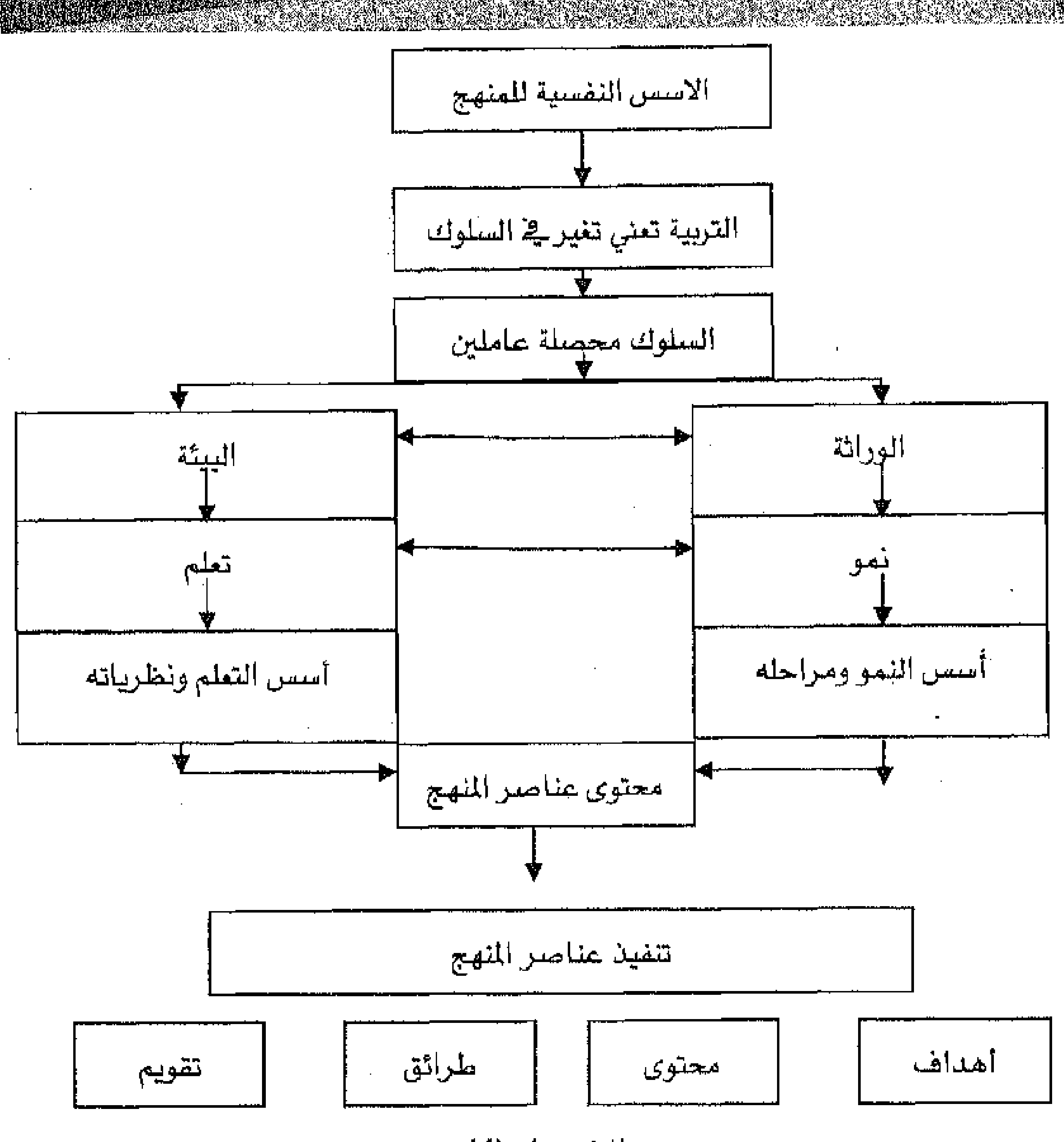
2- العلوم التذوقية: وتشتمل على الموسيقى والفنون التوضيحية والأدب والشعر.

3- العلوم الأخلاقية: وهي تتعلق بالقيم الأخلاقية التي تحدد معارف الناس وسلوكهم في الحياة.

4- العلوم التجريبية: وتشتمل على العلوم الفيزيائية والكيميائية والحيوانية والنباتية والعلوم الإنسانية.

رابعا: الأسس النفسية للمنهج

هي المبادئ النفسية التي توصلت اليها دراسات وبحوث علم النفس بشأن طبيعة الطالب وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وبشأن طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه، وان محور العملية التربوية الطالب الذي تهدف الى تنميته وتربيته عن طريق تعديل سلوكه، ووظيفة المنهج إحداث تغيير في السلوك، ويقول علماء النفس التربوي السلوك محصلة عاملين هما الوراثة والبيئة ومن تفاعل الوراثة ينتج نمو مع البيئة ومع ما ينتج عنها من تعلم يحدث السلوك الذي نرغب فيه في الطالب المتعلم.



الشكل (4)

يوضح اثر الأسس النفسية في وضع المنهج وتنفيذه

فيما يأتي تفصيل لعلاقة المنهج بكل مما يأتي:

أولا : طبيعة الطالب المتعلم

ثانيا : طبيعة عملية التعلم

أولا : علاقة المنهج بطبيعة الطالب :

يعود الاهتمام بدراسة طبيعة الإنسان المتعلم كونه محور العملية التعليمية، وان تقديم أي خبرات تعليمية له من دون معرفة مسبقة بخصائصه وحاجاته وميوله ومشكلاته تؤدي الى الفشل في بلوغ الأهداف التي يرمي الى تحقيقها المنهج ؛ فان معرفة طبيعة المتعلم أمر أساسي في وضع المنهج وتنفيذه، وقد اختلفت النظرة الى طبيعة الإنسان باختلاف العصور، مما اثر في تشكيل المنهج، ومن النظريات المهمة التي تحدثت عن الطبيعة الإنسانية ما يأتي:

1- النظرية الثنائية للطبيعة الإنسانية :

تعود الى المفكرين اليونانيين الذين قالوا أن طبيعة الإنسان تنقسم على اسم وعقل، وترى أن المعرفة النظرية التي يحصل عليها العقل عن طريق التأمل والتذكر أسمى من المعرفة التي تتم عن طريق تفاعل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها، وقد ترتب على هذه النظرية اعتناء المدرسة بالنواحي النظرية والعقلية من دون اعتنائها بالنواحي الجسمية وما يتطلبه من نشاط وعمل، والتربية الحديثة أثبتت خطأ هذه النظرية، واعدّ الإنسان وحدة متكاملة وعدم جواز الفصل بين نموه العقلي والاجتماعي والعاطفي.

2- نظرية الاختزان العقلي:

إن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء كمخزن أو وعاء وان واجب المدرسة يتمثل في التراث والخبرات الإنسانية المتنوعة، وترى النظرية أن الطالب ليس إلا مجرد مستقبل للمادة الدراسية التي يقدمها المدرس وعدّه مسؤولا عن ملء عقل الطالب بالتراث الثقافي سواء كان مفيدا للطالب ام غير مفيد، واثبت علم النفس خطأ هذه النظرية، وأكد أن الإنسان يولد ولديه استعدادات تنمو عن طريق تفاعله مع البيئة، وانه لا يتعلم إلا إذا كان كاملا فعالا وليس مجرد مستقبل لما يقدم له من معرفة.

3- نظرية التدريب العقلي:

سيطرت هذه النظرية على الفكر التربوي قرون عدة، وترى أن عقل الإنسان يتألف من مجموعة الملكات تستقل كل منها على الأخرى، مثل ملكة التفكير، وملكة الذاكرة، وغيرهما، وان هذه الملكات تدرب بالمواد الدراسية التي تناسبها ؛ لذلك نظمت المناهج المدرسية على أساس اشتمالها على المواد اللازمة لتدريب هذه الملكات ؛ فالتاريخ يدرب ملكة الذاكرة، والعلوم تدرب ملكة التحليل، غير أن علم النفس اثبت خطأ هذه النظرية نظرا لصعوبة الفصل بين الجسم والعقل، إذ أن كل منهما يتأثر بالآخر ويؤثر فيه.

4- نظرية الغرائز:

وتقول هذه النظرية أن طبيعة الإنسان تسيطر عليها غريزة واحدة أو مجموعة غرائز، ولكن الأبحاث النفسية أثبتت أن طبيعة الإنسان متغيرة ومتطورة وتسعى الى تكييف نفسها بحسب الظروف وأنها قادرة على التحسن والتقدم.

النمو الإنساني وعلاقته بالمنهج:

تستهدف التربية مساعدة كل فرد على ان ينمو وفقا لقدراته واستعداداته نموا موجها نحو ما يرجوه المجتمع وما يهدف إليه، ويهتم المربون بشكل عام ومخططو المنهج بشكل خاص بما توصلت إليه الأبحاث بشأن سيكولوجية نمو الأفراد من اجل مراعاة خصائص النمو في مراحل التعليم المختلفة.

النمو مجموع التغيرات التي تحدث في جوانب شخصية الإنسان الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي تظهر من خلالها إمكانيات الإنسان واستعداداته الكامنة على شكل قدرات أو مهارات أو خصائص.

يتأثر نمو الفرد بعدد من العوامل التي قد تزيد من سرعته أو تقلل منه أو تعوقه، ومن عوامل النضج والتعلم فضلا عن عوامل أخرى كالوراثة وإفرازات الغدد ولاسيما الغدد الصماء، ونوع التغذية ومقدارها والظروف الصحية والبيئية

الاجتماعية التي يعيش فيها الإنسان ونوعية انفعالاته وقوتها، وقد أظهرت الأبحاث النفسية أن النضج والتعلم يمثلان عاملين متكاملين يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، يقول (تومسون) " إن النضج والتعلم يتدخلان تدخلا محبوكا معقدا في عملية النمو، حتى انه من العبث عمليا محاولة الاستمرار في الفصل بينهما، إذ لا يوجد أدنى شك في أن كل منهما يعد حيويا للنمو النفسي الطبيعي للإنسان "[1].

الفرق بين النضج والتعلم:

النضج عملية نمو داخلي تشمل جميع جوانب الإنسان، وتتم بطريقة لاشعورية وبشكل مستمر حتى في وقت النوم، في حين أن عملية التعلم إرادية تعتمد على ظروف البيئة التي تؤثر في الإنسان سواء أ كانت طبيعية أم اجتماعية، فمن واجب المنهج يأخذ بالحسبان نضج المتعلم ونموه وان يكون متطورا ناميا باستمرار حتى يواكب استمرار نمو الإنسان ونضجه في المراحل العمرية المتعاقبة.

المنهج وحاجات الطلبة:

المتعلم كائن نام يستجيب للبيئة التي يعيش فيها بتأثير دوافعه الداخلية من اجل تحقيق حاجاته الأساسية، وتعرف الحاجة بأنها: حالة توتر أو اختلال في التوازن، يشعر الفرد بها بخصوص هدف معين ويرغب في عمل شيء لبلوغ الهدف وإزالة التوتر أو استعادة التوازن.

وتقسم حاجات الإنسان على:

أ- حاجات أساسية: ويطلق عليها حاجات بيولوجية او فسيولوجية مثل حاجة الإنسان الى الأكل والشرب والهواء.

---

(1)- حافظ، محمد علي، تطور السياسة التعليمية في الوطن العربي، ص83، دار الكشافة للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت، القاهرة، بغداد، ط1، 1967.

ب- حاجات عقلية: مثل التعرف الى أساليب العمل، والتعبير عن الذات واتخاذ القرارات وتذوق الجمال والتزود بالمهارات العقلية، والمفاهيم الضرورية اللازمة للحياة.

ج- حاجات نفسية - اجتماعية – وهي:

- الحاجة إلى النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والعاطفي والروحي.
- الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة إنسانية مثل الأندية والفرق الرياضية المهنية.
- الحاجة إلى الحرية.
- الحاجة الى الشعور بالنجاح.
- الحاجة الى اعتراف الآخرين بالفرد وبدورة بينهم.
- الحاجة الى الاطمئنان والأمن.
- الحاجة الى حب الاستطلاع والاستكشاف.

ومن واجب المنهج أن يساعد الطلبة على معرفة حاجاتهم وكيفية تحقيقها.

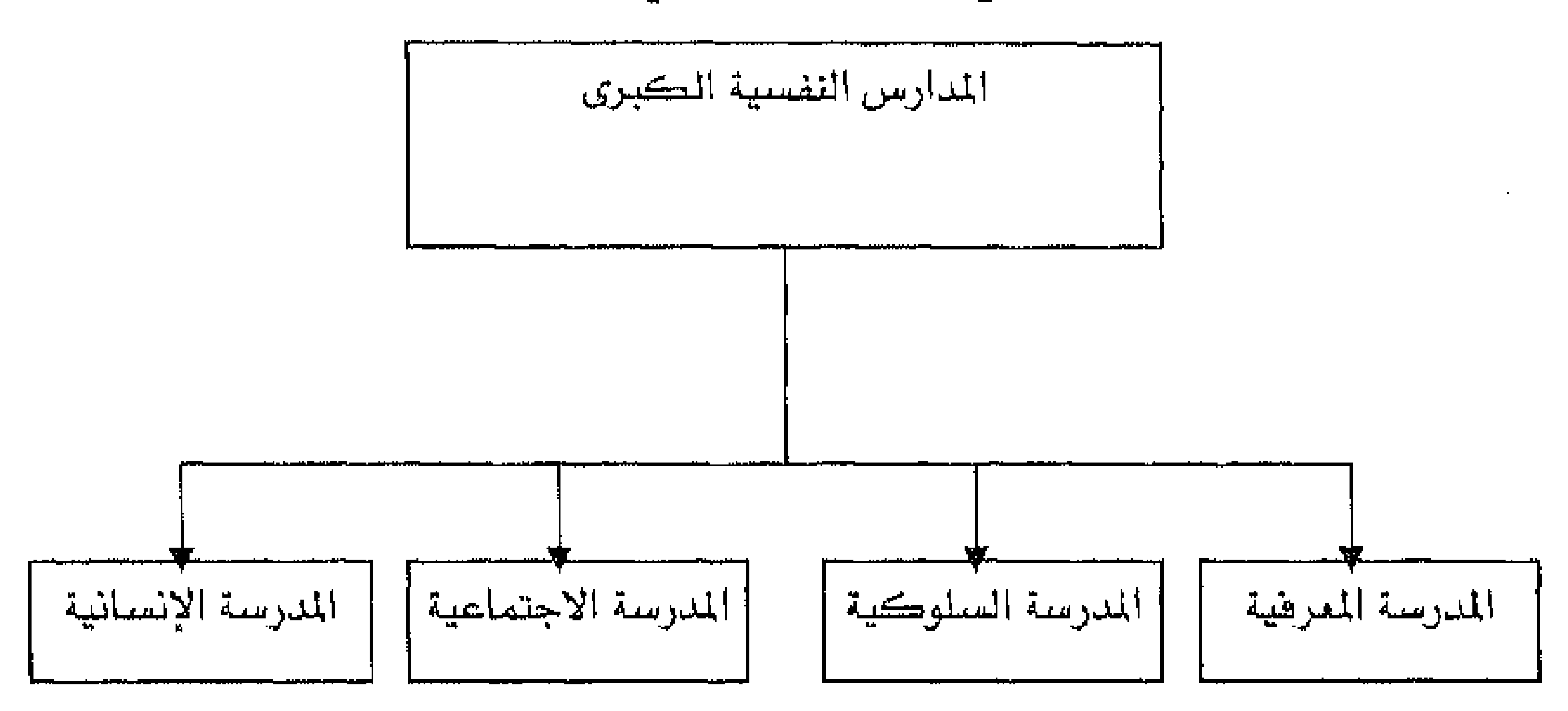
ثانيا :علاقة المنهج بطبيعة المتعلم :

إن الهدف من عملية التربية ووسائلها المختلفة تعديل السلوك الإنساني في ضوء أهداف معينة ويستلزم التعديل تعلما وهو النشاط العقلي الذي يمارس فيه الفرد نوعا معينا من الخبرة الجديدة التي لم يسبق أن مر بها، وهو تغيير في سلوك الكائن الحي أو تعديله ينتج عن قيامه بإشباع حاجة من حاجاته.

ونتائج عملية التعلم ما يحصله الفرد من معلومات أو مهارات أو طريقة تفكير أو اتجاه أو قيمة اجتماعية، ونستدل على حدوث التعلم من خلال ما نلاحظه من تغيير، أما التعليم فهو العملية التي من خلالها نساعد الفرد على اكتساب الخبرات الصالحة بأيسر طريقة ممكنة.

طبيعة التعلم وتفسيره:

بسبب اختلاف فلسفات المفكرين اختلفت وجهات النظر في طبيعة التعلم وظهرت نظريات تعلم متعددة، وعلى الرغم من تعددها فانه يمكن جمعها في أربع مدارس كبرى وعلى ما موضح في الشكل الآتي:



الشكل (5)

المدارس النفسية الكبرى

- المدرسة النفسية المعرفية:

ويرى أصحابها أن العقل أداة التعلم الأولى، وهم الجشتالطيون الذين ينظرون الى العقل على انه يتكون من مجموعة البنى العقلية، وينزعون الى افتراض وجود عدد من الحقائق المجردة التي تبرهن على ذاتها بذاتها وان لكل شي جوهرا، ويحدث التعلم من وجهة نظرهم بالاستبصار.

- المدرسة النفسية السلوكية:

ويهتم أصحابها بالسلوك الظاهر، ويعطون أهمية كبرى للإدراك الحسي، أو التعلم بالحواس، ويرون أن الخبرة الحسية هي مصدر المعرفة، أما المفاهيم والأفكار ما هي إلا نتاج انطباعات حسية جزئية مركبة.

- **المدرسة النفسية الاجتماعية :**

ويتعامل أصحابها مع الإنسان من خلال بيئته الاجتماعية ؛ فالإنسان كائن اجتماعي، ويرون أن التعلم ينبغي أن يحصل عن طريق الاستقصاء ومن خلال الجماعة.

- **المدرسة النفسية الإنسانية :**

ويفترض أصحابها أن كل إنسان يمتاز بخبرة شخصية خاصة به، وأن الإنسان كائن اجتماعي عاقل وواقعي يرغب في التقدم نحو الأفضل باستمرار، وان الأفراد يمتلكون القدرة على اختيار واقعهم وبيئتهم على نحو واع.

نشاطات :

1- أن اسس المناهج تؤثر في محتوى المنهج وتنظيمه واهدافه ومواده وانشطته، ومن هنا يطلق على هذه الاسس بالمحددات، وضح الاسس الفلسفية وتأثيرها في المنهج في ضوء ما تعلمت في هذا الموضوع.

2- استخلص موجزاً الفلسفات التربوية التي ظهرت في ميدان التربية ؟

3- نظام المجتمع يتكون من مكونات مادية ومعنوية، وضح هذه المكونات في ضوء دراستك للاسس الاجتماعية.

4- بين كيف تؤثر العموميات والخصوصيات والبديلات في منهج ما ؟

5- تتكون لدى الانسان المعرفة نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والاشياء المحيطة به وتتفاوت المعرفة في طبيعتها، فسر هذا القول.

6- في ضوء ما درست هل هناك علاقة بين المنهج ومصادر المعرفة ؟

7- بين دور المناهج نحو كل مستوى من مستويات المعلومات الاربعة ؟

8-استخلص من نظريات التعلم السلوكية مبادئ تربوية ونفسية التي يجب أن تراعى في عملية التعليم والتعلم.

9- فرِّق بين النضج والتعلم.

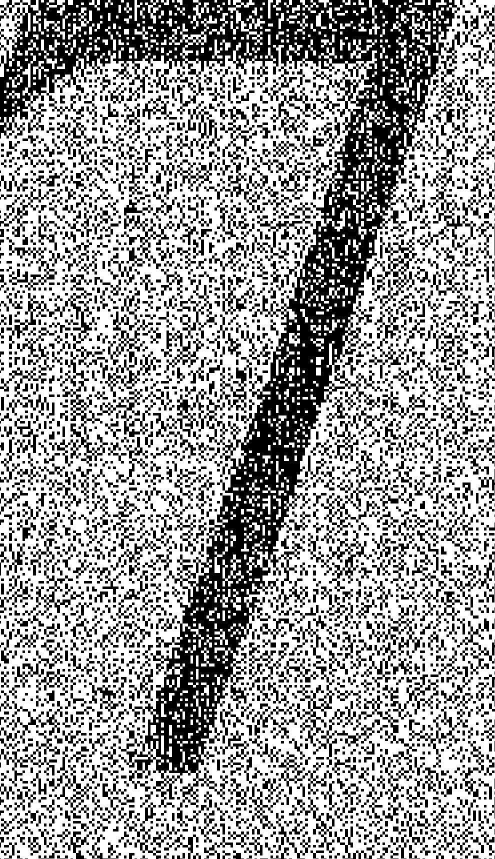
10- بسبب اختلاف فلسفات المفكرين اختلفت وجهات النظر في طبيعة المتعلم وظهرت مدارس كبيرى كيف تؤثر هذه المدارس النفسية في بناء المنهج.

11- فرّق بين المعرفة المباشرة والمعرفة غير المباشرة والمعرفة الذاتية أو الموضوعية.

12- يقال أنّ " المعرفة نسبية وليست مطلقة " فسّر هذا القول.

أنواع المناهج

- منهج المواد المنفصلة
- منهج المواد المترابطة
- منهج المجالات الواسعة
- منهج النشاط
- منهج المشروعات
- منهج الوحدات



الفصل السابع

أنواع المناهج

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادرا على أن :

1- تبين مفهوم منهج المواد المنفصلة.

2- تشرح فلسفة منهج المواد المنفصلة.

3- تميز خصائص منهج المواد المنفصلة.

4- تذكر مميزات منهج المواد المنفصلة.

5- تعدد مآخذ على منهج المواد المفضلة.

6- تشرح منهج المواد المترابطة.

7- تعدد أنواع الربط.

8- تشرح منهج المجالات الواسعة.

9- تذكر مميزات منهج المجالات الواسعة.

10- تعدد مراحل منهج المجالات الواسعة.

11- تشرح فلسفة منهج النشاط.

12- توضح نشأة منهج النشاط.

13- تذكر خصائص منهج النشاط.

14- تذكر مزايا منهج النشاط.

15- تعدد مآخذ على منهج النشاط.

16- تشرح منهج المشروعات.

17- تشرح خطوات منهج المشروعات.

18- تشرح منهج الوحدات.

19- تبين مفهوم الوحدات.

20- توضح أسس الوحدات الدراسية.

21- تعدد أنواع منهج الوحدات.

22- تشرح تخطيط الوحدة وبناءها.

أولاً : منهج المواد المنفصلة

1- مفهوم منهج المواد المنفصلة :

ويقصد به دراسة المواد منفصلة بعضها عن بعض، والاهتمام بكل مادة على انفراد، من طريق تنظيم المعلومات والمهارات المطلوب إكسابها للطلبة في صور دراسية مستقلة عن بعضها: تاريخ، وجغرافية، لغة، ورياضيات ... وهكذا، وقد يكون طابع هذا المنهج المغالاة في الانفصال بين هذه المواد، وقد نلحظ فيه شيء من الترابط، وهذا النوع من المناهج يشبه نظرية فصل فروع اللغة العربية عن بعضها مثل التعبير، والإملاء، والقراءة، والقواعد، والبلاغة، والأدب... الخ.

وهو إجراء قديم اتخذ لتنظيم المواد الدراسية، ويعدّه بعض التربويين أول شكل من أشكال المناهج وأكثرها شيوعا، وقد انتشر استعماله انتشاراً واسعاً.

2- فلسفة منهج المواد المنفصلة :

يفضل هذا النوع من المناهج بعض المواد على بعض، من حيث القيمة في تدريب العقل، وكذلك تقسيم المواد تقسيما جافا بحيث لا يتكون من عدد من المواد الدراسية التي تدرس منفصلة ويخصص لكل مادة مدة زمنية محددة في الجدول الدراسي فتقسم اللغة العربية على فروع الأدب، والقواعد، والمطالعة،

والتعبير، والإملاء، والخط، وغيرها، ويقسم الأدب على نصوص، ونقد، وتاريخ أدب، وغيرها.

وينادي أصحاب هذا النوع من المناهج بأنه لا سبيل إلى التربية إلا بالمواد الدراسية المنفصلة، وتقتضي هذه النظرة تفضيل بعض المواد على بعض.

ويرى أنصار هذا النوع أن المواد وسيلة منطقية فعالة لتنظيم المعرفة الجديدة وتمكن الطالب من أن ينمي معارفه في وقت قليل، وهذه نظرة تستند الى نظرة أخرى هي إن تخزين المعرفة المنظمة وسيلة أساسية للتطبيق في المستقبل، وهذه النظرة رفضها علم النفس التربوي؛ لان المشكلة الأساس للذاكرة الإنسانية ليست في الاختزان، بل في الاسترجاع وان هذا التنظيم مدعوم من المدرسين الذين تم إعدادهم على وفقه، فضلاً عن انه يمتاز بسهولة التخطيط والتنفيذ.

3- **خصائص منهج المواد المنفصلة :**

اولاً : التخطيط :

التخطيط في هذا منهج المواد الدراسية المنفصلة يسبق حضور الطلبة إلى المدرسة.

ثانياً : اختيار وتنظيم المنهج :

ينبغي تنظيم المحتوى في منهج المواد المنفصلة على ما يأتي :

أ- الانتقال من الماضي إلى الحاضر : فعند دراسة الأدب نبدأ بدراسة الأدب الجاهلي، ثم صدر الإسلام، ثم الأموي، ثم العباسي، ... وهكذا .

ب- تنظيم المحتوى من اليسير إلى المعقد : فعند دراسة الرياضيات نبدأ بتدريس العمليات البسيطة مثل الجمع، ثم الطرح، ثم الضرب، ثم العمليات المركبة... وهكذا.

ج- تنظيم المحتوى من الأجزاء إلى الكليات : فعند تدريس الكتابة نبدأ بالحروف، ثمالكلمات، ثم الجمل ... وهكذا.

د- تنظيم المحتوى من السهل إلى الصعب : فعند دراسة القواعد نبدأ بالمبتدأ ، ثم الخبر، ثم أنواع المبتدأ ، ثم أنواع الخبر، ثم حذف المبتدأ أو الخبر جوازا أو وجوبا ... وهكذا.

ثالثاً : دور المدرس :

يتحمل على المدرس عبئاً كبيراً في هذا المنهج، لأنه يلقن الطلبة المعلومات والمفاهيم التي يضمها الكتاب المدرسي، وعليه توضيح هذه المعلومات والمفاهيم لهم.

رابعاً : دور الطالب :

الطالب في هذا المنهج يتلقى المعلومات من المدرس، ويحفظها استعداداً لاسترجاعها في الاختبار.

خامساً : دور الكتاب المدرسي :

الكتاب المدرسي في هذا المنهج يعد المصدر الأساس للمعلومات، وهو يوضع من قبل لجنة من خبراء المادة، ويتخذه الطالب مرجعاً للاختبارات، وبالنتيجة يعدّ الدعامة الأساسية التي يستند إليها منهج المواد الدراسية المنفصلة، لأنه يضم المعلومات المراد تزويدها للطلبة.

سادساً : طرائق التدريس :

في هذا المنهج تُعتمد طريقة الإلقاء والمحاضرة ؛ لان المدرسين مطالبين بإكمال المقررات الدراسية قبل بدء الاختبارات.

سابعاً : النشاطات المصاحبة :

يمارس الطلبة نشاطاتهم بعيدا عن المنهج الدراسي ؛ لأنها نشاطات تلقائية غير مخطط لها من قبل المدرس أو إدارة المدرسة. وهناك نوعان من النشاطات: النشاط الترفيهي الحر، والنشاط التعليمي.

ثامناً : التقويم :

من الطرائق الكثيرة الاستعمال في التقويم على وفق هذا المنهج هي الاختبارات التحصيلية؛ لأنها تقيس مدى فهم الطالب وتذكره للمحتوى الذي درسه وقدراته على استعادة ذلك المحتوى في الاختبار.

تاسعاً : مشكلات المجتمع :

يهمل هذا المنهج مشكلات المجتمع ؛ لأنه يرى إن الغاية الاعتناء بالمواد الدراسية فحسب.

4- مميزات منهج المواد المنفصلة :

أ- نقل التراث بين الأجيال.

ب- سهولة تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقويمه وتطويره.

ج- يحظى بتأييد عدد كبير من رجال التعليم.

د- اقتصادي.

هـ- سهولة عمل المدرس فيه.

ز- سهولة مهمة الطالب فيه.

5- مآخذ على منهج المواد المنفصلة :

1- إن منهج المواد المنفصلة يهتم بالتراث الثقافي، وهو المعرفة مع إهمال العادات والميول والاتجاهات والقيم وغيرها.

2- إن منهج المواد المنفصلة لا يفسح المجال لخبرة الطالب، ولا ينمي مهاراته في تطبيق ما تعلمه على مشكلات الحياة التي تواجهه في المجتمع الذي يعيش فيه.

3- إن منهج المواد المنفصلة يهمل الفروق الفردية بين الطلبة، ويعاملهم على أساس أنهم جميعا متساوون في قدراتهم العقلية وليس هناك فروق فردية بينهم.

4- إن منهج المواد المنفصلة يستند الى فلسفة غير سليمة، إذ يتصور واضعو هذا المنهج إن التوسع في المعلومات والتعمق في المعرفة يزيد من قدرة الطالب على فهم الحياة وإتباع السلوك السليم، وهذا غير صحيح، لأن المعرفة وحدها غير كافية، فمثلا يقوم الشخص بالسرقة على الرغم من معرفته إنها عمل غير جيد ويؤدي إلى العقاب.

5- إن زيادة تعليم المعلومات غير المترابطة يؤدي إلى زيادة النسيان لدى الطالب ويقلل من فرص التطبيق للحقائق والمفاهيم.

6- أثبتت الدراسات السيكولوجية إن الفرد ينمو عن طريق إكسابه سلسلة من الأنماط السلوكية، والاتجاهات الاجتماعية، والمهارات مما يؤكد إن التنظيم المنطقي للمادة الدراسية لم يعد وسيلة مثلى مرغوب فيها.

7- إن هذا التنظيم يركز على الجانب المعرفي فقط، ويهمل جوانب النمو الأخرى مثل ميول الطلبة وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم.

8- يعتمد هذا المنهج طريقة الإلقاء من جانب المدرس، والتسميع من جانب الطالب، وهذا يؤدي إلى حرمان الطالب من فرص البحث والتنقيب عن المعلومات التي تناسبه، وقد أثبتت التجارب إن طريقة الإلقاء تؤدي إلى تنمية التفكير السلبي ومنع انتقال اثر التدريب لدى الطلبة.

ثانياً : منهج المواد المترابطة

إنّ هذا المنهج محاولة من محاولات تحسين منهج المواد الدراسية المنفصلة؛ فقد ظهر نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة، ويقصد به الربط وإيجاد الصلات بين المواد الدراسية، مثل أن يُدرّس تاريخ الدولة العباسية، وفي الوقت نفسه يتم دراسة الأدب العربي في العصر العباسي ... وهكذا.

ومن أنواعه :

أولاً : الربط العرضي :

ويؤديه المدرس كلما تمكن من ذلك، على ألا يكون من صلب تخطيط الدرس، وإنما يأتي عرضا وفي أثناء الدرس، فمثلا الربط بين التاريخ وبين الأدب. وقد فشل هذا النوع من الربط في بلوغ الهدف المنشود منه ولم يهتم به عدد كبير من المدرسين فأصبح بلا فاعلية، وأسباب ذلك كثيرة منها :

1- إنها عملية مرهونة بقدرات المدرس ورغباته في أداء عملية الربط.

2- إنها عملية تحصل من دون تخطيط مسبق من المدرس أو إدارة المدرسة.

3-إن عملية الربط بين أجزاء من مادتين مختلفتين قد تعرض المدرس في الوقوع في الأخطاء ولاسيما في سنواته الأولى في التدريس.

ثانياً : الربط المنظم :

يختلف هذا النوع عن الربط العرضي من حيث الإعداد المسبق الذي يتولاه واضعو المناهج، والموجهون، والمدرسون في إطار تلوني، إذ يجتمع المدرسون في بداية كل عام دراسي، ويتفقون على أهداف الخطة، ومحتواها وتنظيمها، وأساليب تنفيذها، ودور كل منهم في عملية التنفيذ والإشراف والتقويم والمتابعة ويحصل ذلك بوسيلتين هما :

- اختيار الموضوعات وتحديد العلاقات التي توجد بينها.

- يوضع في الخطة موضوع في التاريخ، وفي الوقت نفسه يتم دراسته في الجغرافية، ثم في العلوم، وبذلك يشترك أكثر من مدرس في التدريس.

ثالثاً: منهج المجالات الواسعة

أ- مقدمة :

وهو أيضا منهج ظهر في محاولة لتحسين منهج المواد المنفصلة وتلافي السلبيات والانتقادات التي وجهت له.

لقد ظهر هذا النوع من المناهج في محاولة لإزالة الحواجز الفاصلة بين مجموعة من المواد، سواء أ كانت تحت مجال واحد، أم تحت أكثر من مجال، واستهدف ظاهرة تكدس المواد الدراسية، ووجود الفواصل بينها، ومن أمثلته :

- مجموعة العلوم العامة : وتضم الكيمياء، والفيزياء، وعلم الحيوان، والنبات، والجيولوجيا
- مجموعة الدراسات الاجتماعية العامة : وتضم التاريخ، والجغرافية، والاقتصاد، والفلسفة، والاجتماع، والتربية القومية.
- مجموعة الدراسات اللغوية : وتضم القراءة، والكتابة، والقواعد، والأدب، والنحو، والإملاء، والخط، والبلاغة.
- مجموعة الدراسات الدينية : وتضم القران، والتفسير، والحديث، والفقه، والعقيدة، والأخلاق.

وهدف هذا المنهج رفع الحواجز الفاصلة بين تلك المواد لإذابة محتوى كل منها في محتويات المواد الأخرى، لإيجاد مادة واحدة تهدف إلىشمول الخبرة وتفاعلها، وتوضح العلاقات الوثيقة بين محتويات هذه المواد.

والاختلاف بين منهجي المواد المنفصلة والمجالات الواسعة يكمن في الطريقة التي تُتبع في اختيار المواد الدراسية وتنظيمها، وقد بقيت أجزاء كل مادة منظمة بخصائصها مع اختلاف خفيف، هو إن الأجزاء كلها جُمعت في كتاب واحد.

ب- مميزات منهج المجالات الواسعة :

1- يرتبط بمشكلات حقيقية تحث الطالب على فهم هذه المشكلات والإسهام في حلها.

2- يؤدي إلى التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة من خلال دمج بعض المواد الدراسية بمواد أخرى.

3- يتيح الفرص أمام الطالب لمعرفة العلاقات الموجودة بين خبرات الحياة.

4- يقلل من عدد المواد الدراسية.

جـ- مراحل منهج المجالات الواسعة :

المرحلة الأولى : كان المقرر يضم مجموعة من الدراسات النوعية المتخصصة التي لا يجمعها إلا غلاف واحد ؛ فمنهج الاجتماعيات (مثلا) كان يضم بعض الفصول من كل من التاريخ والجغرافية والاقتصاد... وهكذا ؛ فهي إذن مرحلة شكلية لم تحقق الاندماج الحقيقي.

المرحلة الثانية : في هذه المرحلة أُعدت مناهج جديدة على أساس عدد من الموضوعات تمثل في كل منها وجهات نظر المواد المختلفة ؛ ففي دراسة موضوع الماء في العلوم العامة يدرس تركيبه من وجهة نظر الكيمياء، ثم طبيعته من وجهة نظر الفيزياء، ثم الكائنات الحية، ... وهكذا.

المرحلة الثالثة : في هذه المرحلة يتحقق نوع من الاندماج الحقيقي بين المواد، فإذا كانت الدراسة مثلاً في موضوع وطني في المواد الاجتماعية العامة ؛ فإنها تتناول طبيعة الوطن، وسكانه، وإنتاجه، وعلاقاته... الخ، وهي دراسة تشترك فيها جميع المواد المختصة من دون التزام بمنطق التخصص بين المواد، وهذا النوع من المناهج يحتاج إلى نوع خاص من الإعداد سواء للمدرسين، أم الكتب، أم ظروف التدريس، أم طرائق التدريس وأساليبه.

رابعاً : منهج النشاط

1- فلسفة منهج النشاط :

لقد ظهر منهج النشاط بعد ظهور الانتقادات التي وجهت إلى منهج المواد المنفصلة، ويستند في فلسفته إلى أساس نقل محور الاعتناء من المادة الدراسية إلى الطالب، ويعني ذلك تطويع المنهج للطالب بدلا من إخضاع الطالب للمنهج، على ما هو عليه الحال في منهج المواد الدراسية المنفصلة، إذ كان النشاط يمارس فيه على نطاق ضيق وفي صورة هوايات يسيرة، ويمكن القول إنّ النشاط يستند إلى ما يأتي :

1- ارتباط مواقف التعليم بميول الطلبة وحاجاتهم، واستعداداتهم، ومطالبهم في المجتمع
2- إيجابية الطالب في الموقف التعليمي وفعاليته.
3- من طريق النشاط يكتسب الطالب المعلومات والمهارات والحقائق والاتجاهات.

2- نشأة منهج النشاط :

إنّ فكرة النشاط ليست فكرة حديثة، بل هي قديمة قدم نشأة التعليم نفسه، وقد كانت المدارس القديمة في إسبارطة وأثينا تعتني بضرورة إشراك الطلبة في الحكم الذاتي، والنوادي، والتمثيليات، والاحتفال بالمناسبات.

وظهرت فكرة النشاط في الفكر التربوي لأفلاطون وروسو، وتبلورت أخيرا في فكر جون ديوي في نهاية القرن التاسع عشر، إذ يرى جون ديوي إنّ الطالب محور العملية التعليمية، وان المنهج ينبغي أن ينظر إلى الطالب على أساس انه نقطة البداية، والوسط، والنهاية، وانّ نموه وتطوره ينبغي أن يكون الهدف الأساس في العملية التعليمية. ولعل النشاط في هذا المنهج يستند إلى أساس إيجابية الطالب، ويتم من طريق ممارسة الطالب لأنواع من النشاطات ذات المعنى والدلالة

بالنسبة إليه، ومن طريق هذه الممارسة يكتسب المتعلم المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة، وغيرها.

3- **خصائص منهج النشاط :**

أولاً: تنظيم المحتوى

يعدّ أصحاب منهج النشاط الميول هي الأساس الذي في ضوئه يختار محتوى المنهج، وهذا يتطلب من القائمين على تنفيذ هذا النوع من المناهج إتباع الخطوات الآتية :

أ. التوصل إلى تحديد الميول والحاجات الحقيقية الأساسية والمقصود بالميول الأساسية تلك الميول التي يشترك فيها اكبر عدد من الطلبة التي تستمر معهم أطول مدة زمنية ممكنة، عكس الميول الطارئة التي لا تستمر إلا مدة قصيرة، ثم سرعان ما تتبدل أو تتغير ثم تختفي نهائيا، أما الميول الحقيقيةفهي تلك الميول التي تعبر فعلا عن ميول الطلبة أنفسهم وليست تلك التي يتخيلها الكبار.

وإذا كان أنصار هذا المنهج يدعون إلى ضرورة إشراك المدرس في عملية بنائه ؛ فان ذلك يعبر عن دعوتهم لكل المشتركين في العملية التربوية إلى ضرورة الكشف عن الميول الحقيقية للطلبة.

ومن الطبيعي إن هناك ميول مشتركة في كل مرحلة من المراحل الدراسية تتخذها المدرسة أساسا لتحديد قدر مشترك من الثقافة يقدم لجميع الطلبة بهدف الوصول إلى الوحدة الفكرية والثقافية بين أبناء المجتمع الواحد في الجيل الواحد. أما بالنسبة لمكانة المعرفة، والمواد الدراسية فقد يرى البعض إن المعلومات والمعارف ليس لها مكان في هذا المنهج لأنه يقوم على اللعب والحركة والتسلية من دون الاهتمام بالجوهر.

ويرى أصحاب هذا المنهج إن للمعلومات والمعارف جانب مهم من جوانب التعلم والخبرة الإنسانية، وإن الرغبة في المعرفة تظهر خلال ممارسة ألوان النشاطات الهادفة، وهم يرون أيضا انه لا مانع من أن تقدم تلك المعارف على شكل درس أو عدة دروس، على ما هو متبع في منهج المواد الدراسية المنفصلة.

ثانياً: وحدة المعرفة وتكاملها

إنّ منهج النشاط لا يعتمد في تنظيم محتواه المواد الدراسية، وإنما يعتمد موقف الخبرة عن طريق مواقف نشاط يمارسها الطالب بهدف إشباع ميلا من ميوله، وبهدف حل مشكلة من مشكلاته، والطالب يحتاج إلى المعلومات والمهارات والاتجاهات في أثناء حلّه لمشكلاته.

ثالثاً: منهج النشاط لا يعد مقدماً بالوضع

إنّ عملية تخطيط منهج النشاط لا تتم مسبقا على ما هو الحال في منهج المواد الدراسية المنفصلة، وسبب ذلك يعود إلى موضوع ميول الطلبة وحاجاتهم التي تعدّ المحدد لمحتوى منهج النشاط. وإن منهج النشاط يحمل المدرس أعباءً كثيرةً، ويطلب منه جهداً يفوق ما يطلب منه في منهج المواد المنفصلة، إذ يبدأ من حيث لا منهج وعليه في أثناء القيام بالعملية التعليمية أن يُوجِد منهجاً ناجحاً بمحتواه وتنظيمه، وان يساعد الطلبة على تخطيط أعمالهم ونشاطاتهم، فضلاً عن توجيههم الوجهة الصحيحة. في حين أن المدرس في منهج المواد الدراسية المنفصلة يبدأ وهو يعلم تماماً ما سوف يقوم به في العام الدراسي كله.

وينبغي تأكيد أنّ ما يوجه إلى منهج النشاط من فشل لا يعود إلى طبيعة المنهج، ولكن إلى عدم وجود المدرس الذي يستطيع أن يقوم بتنفيذه، والى عدم وجود المساهمة الحقيقية من مجال البحث العلمي في ميدان ميول الطلبة وحاجاتهم. ومن المستحيل على أصحاب منهج النشاط إعداد منهجهم مقدما، بسبب اختلاف الأساس الذي يستند اليه ؛ ففي منهج النشاط يُحدد المحتوى على أساس ميول الطلبة، وبما إن ميول الطلبة تتغير بتغيرالظروف، وبتعدد الطلبة،

وتختلف من وقت لآخر ؛ فأنه يصبح من المتعذر التنبؤ بتلك الميول، ومعنى ذلك إن منهج النشاط لا يخطط مسبقا، وهو عملية مستمرة مشتركة بين الطلبة والمدرس.

رابعاً: طريقة التدريس

إنّ طريقة حل المشكلات من انسب الطرائق لتنفيذ هذا المنهج، فالطلبة يتصدون لمشكلة من المشكلات، ويبحثون عن الوسائل المناسبة لحلها، ويتدربون على كيفية تحديد كل مشكلة، والبحث عن البدائل المختلفة لحلها، ثم تخطيط العمل الذي يؤدي إلى حل تلك المشكلة، ثم توزيع مسؤوليات العمل والمهارات اللازمة أو المتصلة بحل المشكلة، ودور المدرس هنا التوجيه والإرشاد خلال مراحل حل المشكلة.

ربما يظن البعض إن طريقة حل المشكلات تعني إهمال المعرفة والتقليل من قيمتها، ولكن الحقيقة تخالف ذلك لان طبيعة المعرفة من جهة، وطبيعة عملية التفكير من جهة أخرى تخالف ذلك، فالمعرفة لا تبنى إلا على أساس مجموعة من الحقائق والقوانينوالنظريات. ومن هنا نجد إن هناك ترابطا بين المعرفة والتفكير، والخلافهنا بالنسبة الى المعلومات هو إن أصحاب هذا المنهج يعدّون المعلومات وسيلة لحل المشكلة وليست غاية.

4- مزايا منهج النشاط :

1-دور الطالب فيه إيجابي.

2- يعتني بنمو الطالب في النواحي جميعها

3- يستند الى أساس سيكولوجي سليم.

4- لا يخطط مسبقا.

5- يراعي مبدأ الفروق الفردية.

6- يؤدي إلى التكامل في العملية التعليمية.

5- مآخذ على منهج النشاط :

1- صعوبة تحديد ميول الطلبة.

2- ضعف الاهتمام بمشكلات المجتمع.

3- لا يمكّن الطلبة من إتقان المادة الدراسية.

4- لا يساعد على ترابط الخبرات.

5- صعوبة تنفيذ هذا المنهج في مدارسنا الحالية.

6- لا توجد أساليب محددة للتحقق من نجاح بناء المنهج وتنفيذه.

خامساً : منهج المشروعات

1- مقدمة :

يعد هذا المنهج من أكثر الصور التطبيقية لمنهج النشاط انتشاراً وقبولاً في الميدان التربوي، وأول من أطلق عليه هذا الاسم، وطبقه في المدارس الأمريكية عام 1920 هو "وليم كلبا ترك". والمقصود بالمشروع قيام الفرد أو الجماعة بسلسلة من النشاط بحيث تؤدي إلى بلوغ الهدف المنشود ومن طريق ذلك يكتسب التلميذ كثيرا من المعلومات والحقائق والاتجاهات التي تتعلق بالجوانب المختلفة للمشروع، ويتعلم كيف يفكر في حل ما يصادفه من مشكلات، ولعل ابرز ما في هذا التعليم انه يتم من طريق الخبرة المباشرة.

2- خطوات منهج المشروعات :

اولاً: اختيار المشروع:

يكون اختيار المشروع عن طريق المناقشة بين المدرس وطلبته، يؤدي فيها المدرس دور القائد الذي يوجه ويرشد، وإذا وافق الطلبة جميعهم على مشروع معين، ولكنه محدود الفائدة ؛ فهنا من واجب المدرس التدخل لإلقاء الضوء على

المشروع المقترح بحيث يظهر لهم ما به من عيوب ولإقناعهم بالبحث عن مشروع آخر.

وينبغي مراعاة الأمور الآتية عند اختيار المشروع :

1- أن يكون متفقا مع ميول الطلبة وحاجاتهم :

2- أن يرتبط بواقع الطلبة :

3- أن يراعي إمكانات الطلبة والمدرسة والبيئة.

4- أن يتيح الفرص لمرور الطلبة في خبرات متنوعة ووفيرة.

5- أن يكون مناسبا لمستويات نضج الطلبة.

6- أن يكون مترابطاً ومتنوعاً ومتزناً.

ثانيا : وضع خطة المشروع :

يضع الطلبة خطة المشروع تحت إشراف المدرس، ولكن عادة ما يقع الطلبة في أخطاء، وهنا يكون دور المدرس التوجيه، وهذا يستوجب ما يأتي :

1- توزيع العمل على الطلبة.

2- تنسيق جهود الطلبة لأداء المهمات الموكلين بها.

3- الاستعداد من جانب الطلبة لأداء المهمات التي تم اختيارهم لها.

4- تحديد المكان الذي سيتم فيه المشروع.

ثالثاً : تنفيذ المشروع :

وتعدّ هذه المرحلة من أهم مراحل المشروع وأخطرها ؛ لأنها تستثير دافعية الطلبة، وتمثلالحركة والنشاط وتحقيق الذات. ولنجاح التنفيذ ينبغي مراعاة ما ياتي :

1- أن يؤدي الطلبة أنفسهم العمل.

2- عدم تدخل المدرس المباشر.

3- اختيار المكان المناسب وإعداد المواد اللازمة.

4- أن يسجل الطلبة النتائج في سجلات خاصة.

5- عدم التركيز على الإنتاج، لان الهدف مرور الطلبة في مواقف الخبرة التربوية.

6- على الطلبة الاستعانة بالمدرس والعودة إلى المراجع والكتب.

رابعاً : تقويم المشروع :

التقويم في منهج النشاط يقيس مدى نمو الطالب في الجانب الاجتماعي والجانب الوجداني، وكذلك الجانب المهاري والجانب المعرفي، ولكي يصل المدرس إلى ذلك يستعمل العديد من الوسائل والأدوات، ثم يسجل كل شيء عن الطلبة، ويحلل المعلومات، ثم يخرج بصورة متكاملة عن نمو الطلبة وتقدمهم، ويضعها في صورة تقرير عام وشامل يقدم لإدارة المدرسة.

سادساً : منهج الوحدات

1- مقدمة :

رأى أحد التربويين وهو " هر برت " إن ما يساعد على تحقيق تماسك المنهج أن يعمل المدرس على تنظيم كل موضوع بحيث تظهر وحدته، وتترابط أجزاءه، واقترح لذلك البداية بدراسة الموضوع بمقدمة، يثير فيها المدرس الاعتناء بدرسه، ثم يقدم عرضا لمادة الموضوع وحقائقه، ثم يجري موازنة يبين ما يدرسه الطلبة وما درسوه من قبل تعين على تحديد أساسيات الموضوعوتعميماته، ثم تنتهي الدراسة بتطبيقات عملية، وقد استهدف " هربرت " بذلك أن تلتحم الدراسة الجديدة بما لدى الطلبة من خبرات سابقة في الموضوع، وبذلك يتحقق مبدأ تماسك الخبرة وتلاحمها داخلياً في عقل الطالب.

ثم جاء التربوي " مكموري " الذي أعلن أن منهج الوحدات أفضل وسيلة لحل المشكلات وفي بداية العشرينيات اهتم " توماس ريسك " باستعمال منهج الوحدات الدراسية.

2- **مفهوم الوحدات :**

الوحدة دراسة مخطط لها مسبقاً، ويقوم بها الطلبة في صورة سلسلة من النشاطات التعليمية المتنوعة تحت إشراف المدرس وتوجيهه، وتنصب هذه الدراسة على موضوع من الموضوعات التي تهم الطلبة، أو على مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم، وفي هذه الدراسة تذوب الفواصل نهائياً بين نوعية المعلومات المختلفة التي يكتسبها الطلبة من خلال النشاطات التي يؤدونها، وتعمل هذه الدراسة على إكساب الطلبة المعلومات والحقائق والمفاهيم في بعض جوانب المعرفة، وتعمل أيضا على تكوين العادات والاتجاهات النافعة، وتسهم في تنمية بعض القدرات وإكساب بعض المهارات اللازمة.

3- **أسس الوحدات الدراسية :**

اولاً : المعرفة المتكاملة :

إن المعلومات التي يتوصل إليها الطلبة من خلال دراستهم للوحدة الدراسية التي ليست بينها حواجز أو فواصل يؤدي إلى التكامل المعرفي. إذ ينظر إلى الموضوع أو المشكلة من جميع جوانبها وزواياها ككل متكامل.

ثانياً : الوحدة تخطط مسبقاً :

تتطلب الوحدة إعداداً مسبقاً ودقيقاً بوساطة المدرس والطلبة ؛ فالوحدة تضم موضوعاً رئيساً، أو عدة موضوعات، وتضم فكرة رئيسة أو مجموعة أفكار ترتبط بها الحقائق والمفاهيم، وألوان النشاطات المختلفة، ووسائل التقدموأساليبه، وكل هذه الأمور ينبغي أن تعدّ مسبقاً قبل دراسة الوحدة ؛ فالوحدة الدراسية تبنى لتحقيق أهداف معينة مرغوب فيها. وإعداد الوحدة مسبقاً

لا يعني جمودها، أو نهاية الطريق بالنسبة الى المدرس والطالب، بل هناك فرصة لكل من المدرس والطالب لإضافة أفكار جديدة تثري العمل في المدرسة، وإعطاء الحرية لكل من المدرس والطالب لتعديل الأفكار أو المقترحات التي يرونها غير مناسبة لتحقيق أهدافهم المرغوب فيها.

ثالثاً : الخبرة شاملة ومتنوعة :

للخبرة المربية جوانب متعددة فهي تشمل المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، والميول. وكذلك تؤكد الوحدات الدراسية مراعاة التوازن بين الجانب المعرفي، والجوانب الأخرى.

رابعاً : اعتماد أسلوب حل المشكلات :

تُقدم المعلومات والمفاهيم في منهج الوحدات، في صورة مواقف يواجهونها ويعيشونها، وفي صورة مشكلات يسعون إلى حلها بأسلوب علمي، وبالنتيجة يحدد الطلبة تلك المشكلات، ويقترحون الفروض المناسبة لحلها، ثم يختبرون صحة الفروض رغبة في الوصول إلى حل المشكلة عن طريق قيام المتعلم بمجموعة من الإجراءات بنشاط، فهو يربط بين خبراته السابقة وبين ما يواجهه من مشكلة حالية، فيجمع المعلومات ويفهم الحقائق والقواعد وصولاً إلى التعميمات المختلفة، ويعد هذا الأمر ذا أهمية بالغة في تحقيق الأهداف التربوية، اذ يساعد المتعلم على أن تنمو قدرته في التفكير والابتكار والتجديد، وزيادة قدراته على الكشف والاختراع والإبداع.

خامساً : التعاون والاشتراك في التخطيط والتنفيذ :

استعمال منهج الوحدات يهدف إلى تنمية روح الجماعة لدى الطلبة، لان من سماته الرئيسة التخطيط على أساس تعاون بين المدرس والطالب، وان تضم الخطة إتاحة الفرصة لعمل تعاوني مشترك، فعند تحديد أهداف الوحدة، واختيار أنواع النشاطات التعليمية التي ستستعمل في تحقيق هذه الأهداف، وتوزيع العمل،

وتقديم نتائجه : يكون للطلبة دور إيجابي في تقريره، وتكون صورة العمل التعاوني أكثر وضوحاً في أثناء التدريس.

سادساً : الارتباط بالحياة في خارج المدرسة :

تهدف الوحدات الدراسية إلى صياغة المنهج بحيث تدور حول مشكلات البيئة والحياة وحاجات الدارسين، وتعمل على جعل ما يكتسبه الطالب من علم ومعرفة عوناً له على مواجهة الحياة من جهة، ومواجهة الصراع بين الميول والقيم والحاجات من جهة أخرى.

سابعاً : وجود المحور الرئيس :

تتخذ الوحدة الدراسية محوراً رئيساً، وقد يكون مادة، أو موضوعاً، أو مشكلة، أو مشروعاً يقترحه الطلبة، أو نشاطاً يمارسونه في داخل المدرسة.

وعند اختيار الموضوع لابد أن يرتبط بميول الطلبة وحاجاتهم ومشكلاتهم الحقيقية، وإذا لم تقم الوحدة على موضوع رئيس، ودارت الخبرة فيه والنشاط والمواقف التعليمية، فقدت خصيصة مهمة.

ثامناً : التقويم العلمي السليم :

المنهج التقليدي في التقويم يركز على الجانب المعرفي، اذ يتحدد باستعمال الاختبارات التحصيلية لقياس عملية الحفظ والتحصيل. في حين يختلف الامر في منهج الوحدات، إذ يستعمل أسلوباً مختلفاً يعتمد ملاحظة سلوك الطلبة، ومدى تقدمهم في مجالات النمو، وما يكتسبونه من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم، فضلاً عن استعمال الاختبارات العملية، وأسلوب الملاحظة.

4- **أنواع منهج الوحدات :**

أولا : منهج الوحدة المستند الى المادة الدراسية :

في هذا النوع من الوحدات تركز الدراسة في محور رئيس يشتق من الدراسة ذاتها ، ويهدف معالجة ناحية في حياة الطالب، ولا يتقيد بتنظيم الحقائق والمعلومات التي تدرس في الوحدة ويكون على أشكال :

- الوحدة المستندة الى موضوع معين :

وتضم الوحدة هنا موضوعاً دراسياً محدداً، يحصل تناوله بشيء من التفصيل والإسهاب، وينبغي أن تنظم الوحدة على أساس المعنى، وان يكون الموضوع ذا أهمية تربوية واضحة.

- الوحدة المستندة الى التعميم :

وتهدف هذه الوحدة إلى فهم الطلبة لتعميم قاعدة، أو مبدأ ، أو قانون ليعرفوا ويفهموا ويطبقوا عليه.

- الوحدة المستندة الى حل المشكلات :

وفيها تنطلق الوحدة في صيغة سؤال، مثلاً : كيف تعالج مشكلة البطالة؟ أو ما أثر الدين في حياة الفرد والمجتمع ؟ وهكذا نرى السؤال الرئيس يمثل عنوان الوحدة، ويتفرع إلى أسئلة فرعية بحيث يمثل كل سؤال جانباً من جوانب هيكلية الوحدة.

ثانياً : الوحدة المستندة الى الخبرة :

إن نشاط الطلبة في هذا النوع من الوحدات يتصل، ويدور حول حاجات الطلبة، وميولهم، ومشكلاتهم، وليست المادة الدراسية فحسب. ومن خصائص هذا النوع ما يأتي :

1- الارتباط بحاجات الطلبة ومشكلاتهم.

2- يضع الخبراء والمختصون الخطوط العريضة لعدد كبير من الوحدات.

3- يختار الطلبة من هذه الوحدات ما يفضلون، ثم يشتركون مع مدرسيهم في تخطيط جوانب الوحدة.

4- يكون التركيز على نشاطات تساعد على تكوين العادات والاتجاهات، وتنمي قدرات الطلبة المختلفة، وتراعي الفروق الفردية بينهم.

ثالثاً : الوحدة ذات المرجع :

إنّ مرجع الوحدة نوع من كتب المدرس، يستمد منه المقترحات التي يمكن أن تفيده في تدريسها، وليس في هذا المرجع ما يقيد حرية المتعلم أو يلزمه بأتباع أي من المقترحات الواردة فيه ولكن أنموذج يمكن الاسترشاد به عند التنفيذ، ومرجع الوحدة هو نظام معين يحتوي على تنظيم للمراجع التي يحتمل استعمالها، وأنواع المشكلات والمناقشات المحتمل إثارتها في داخل الصف، ووسائل التقويم المناسبة. ومن محتويات مرجع الوحدة ما ياتي :

1- عنوان الوحدة.

2- مقدمة الوحدة.

3- أهداف الوحدة : ويراعى في تحديد الأهداف ان تكون :

- متسقة مع الأهداف العامة للتربية.
- واضحة يسهل ترجمتها إلى أهداف سلوكية.
- صحيحة سيكولوجياً.
- شاملة لجميع جوانب نمو الطلبة.
- مناسبة لمستويات الطلبة.
- ممكنة التحقيق.

4- تحديد نطاق الوحدة : وفيها تحدد الموضوعات أو المشكلات الرئيسة للوحدة.

5- النشـاط المقـترح : وهنـاك أمـور يفضـل مراعاتهـا عنـد اقـتراح أنـواع النشاطات:

- أن تعالج مشكلات ذات مغزى للطلبة.
- أن تراعى الفروق الفردية.
- أن تساعد على تنمية القيم الأساسية للحياة.
- أن تُرتب بطريقة يمكن الرجوع إليها ، والإفادة منها.

6- المراجع و الوسائل المعينة على تدريس الوحدة : ويمكن ان تتمثل بالكتب، والكتيبات، والنشرات، والمجلات. وكذلك الصور، والخرائط، والرسوم التوضيحية، والنماذج والمجسمات، وغيرها.

7- التقويم : ينبغي أن تكون وسائل التقويم متنوعة، وشاملة لجميع الأهداف المحددة في الوحدة، وأن لا تتحدد بقياس تحصيل الطلبة فقط.

5- تخطيط الوحدة وبناؤها :

1 : تعرف خصائص مَنْ ستقدم لهم الوحدة :

من الضروري تعرف طبيعة الطلبة الذين ستقدم لهم الوحدة، من خلال تعرف ميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم العقلية وحالتهم الاجتماعية، والاقتصادية، والانفعالية، ومقدرتهم على التحصيل للتعرف على مستوياتهم، ومعلوماتهم السابقة، ويمكن اعتماد السجلات المدرسية، وبطاقات الطلبة، وخبرات المدرسين السابقين، وعمل لقاءات مع أولياء الأمور، واستعمال بعض الاختبارات لتحديد مستويات الطلبة.

2 : تحديد أهداف الوحدة :

يمكن تحديد الأهداف التي يمكن تحقيقها باعتماد المعلومات التي حصلنا عليها في الخطوة السابقة. ويمكن للمدرس أن يحدد أهدافا عامة للوحدة، أما الأهداف الجزئية والمرحلية فيمكن أن تكشف في أثناء تنفيذ الوحدة.

3 : اختيار محتوى الوحدة :

ويحصل ذلك من خلال اختيار الموضوعات، واختيار الأفكار الرئيسة، واختيار المحتوى التفصيلي لكل فكرة.

4 : تنظيم المحتوى :

ينبغي أن يكون تنظيم المحتوى مرنا يساعد على استعمال طرائق متعددة، ومتنوعة للتدريس يتلاءم والمستويات المختلفة للطلبة، إذ ينبغي أن ينظم المحتوى من المحسوس إلى المجرد أو من السهل إلى الصعب أو من الكل إلى الجزء.

5 : اختيار خبرات التعلم ونشاطاته :

ينبغي أن تتوافر الشروط الآتية عند اختيار النشاطات المناسبة :

- أن تعمل على تحقيق أهداف الوحدة.
- أن تكون متنوعة لمراعاة الفروق الفردية.
- أن تراعي إمكانات المدرسة.
- أن يصاحبها خبرة لتنفيذها.

6 : إعداد المواد والأدوات والوسائل التعليمية :

إن تخطيط وبناء الوحدة يضم إعداد المواد، والأدوات، والوسائل التعليمية اللازمة لأداء النشاطات المختلفة، وتوفير المصادر والمراجع اللازمة للمدرس والطلبة.

7 : **تقويم الوحدة :**

ينبغـي أن تضـم خطـة الوحـدة طرائـق ووسـائل تقويمهـا ، وتحديـد الأسـاليب الـتي سـتُتبع في التقـويم، وهـذا يتطلـب تحديـد عمليـة التقـويم، و بنـاء وسـائله مـن اختبارات ومواقف ونشاطات وسجلات وقوائم ملاحظة، وغيرها.

نشاطات :

1- اكتب تقريرا توضح فيه المنهج المتبع في مدارسنا الحالية. وهل له أثـر في تربية الجيل المعاصر ؟

2- استخلص موجزا في ضوء دراستك للمنهج، محاولات تحسين منهج المـواد المنفصلة.

3- وازِنْ بين منهج المشروعات ومنهج الوحدات من حيث تخطيط وأسسه.

4- فرّق بين الربط العرضي والربط المنظم.

8

الأهداف

- مكونات المنهج التربوي
- مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية
- مستويات الأهداف التربوية
- اشتقاق الأهداف السلوكية من الأهداف العامة
- تصنيف الأهداف السلوكية
- أهمية صياغة الأهداف السلوكية
- أهمية دراسة تصنيف بلوم للأهداف التربوية

الفصل الثامن

الأهداف

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادراً على أن:

1- تعدد مكونات المنهج التربوي.

2- تشرح مصادر اشتقاق الأهداف.

3- ترسم مخططا لمصادر اشتقاق الأهداف التعليمية.

4- توضح مستويات الأهداف التربوية.

5- تذكر مجالات الأهداف السلوكية.

6- تشرح مستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي تبعا لتصنيف بلوم.

7- تبين أهمية الأهداف السلوكية.

مكونات المنهج التربوي:

مكونات المنهج التربوي أو عناصره هي: الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والنشاطات، والتقويم، وهذه العناصر مترابطة ومتشابكة يؤثر كل منها في الآخر ويؤثر فيه، وكل عنصر يشكل نظاما فرعيا من النظام الكلي من عناصر المنهج.

أولا: الأهداف

إنّ الهدف التربوي المحصلة النهائية للعملية التربوية، والغاية التي ننشد نوالها في الحياة المدرسية؛ فالهدف هو الغاية، وتحقيقه يمثل الغرض الأسمى في المجال التربوي، والهدف التربوي في محصلته هو النتيجة النهائية لتعليم ناجح، بل هو في الوقت نفسه محصلة تشير الى ان التعليم قد اخذ مكانه في الفعل وأعطى ثماره عند المتعلم.

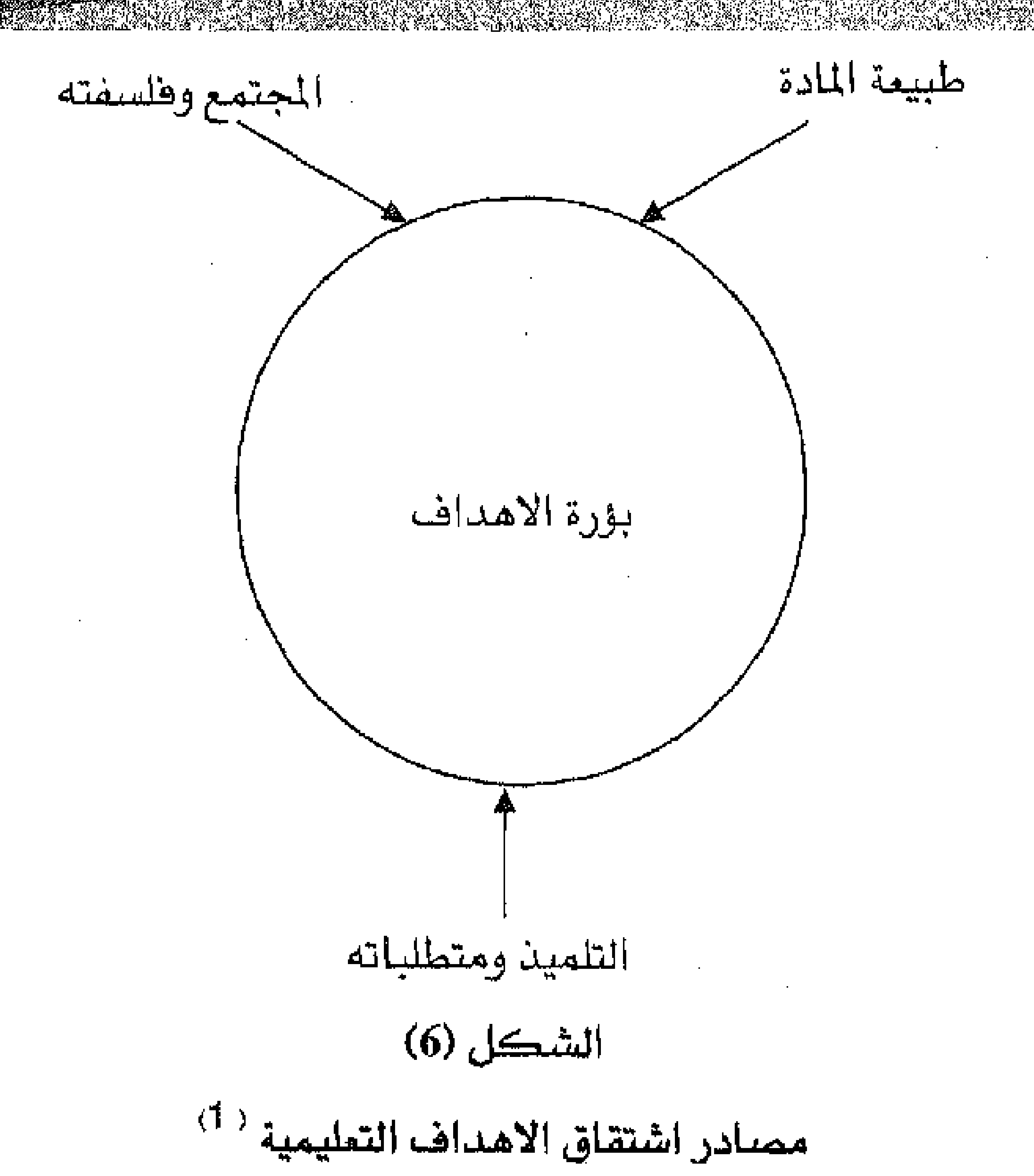
والأهداف نتاجات تعلمية مخططة، على المتعلم أن يكتسبها بأقصى ما تستطيع قدراته، وعلى نحو يلبي احتياجاته. والتربية عملية إحداث تغييرات ايجابية في سلوك الطلبة، وقد أصبح الهدف التربوي يعني أي تغيير يراد إحداثه في سلوك الطلبة نتيجة لعملية التعليم، ومن التغييرات التي يراد إحداثها في سلوك الطلبة إضافة معلومات جديدة الى ما لديهم من معلومات، أو إكسابهم مهارات معينة في مجال من المجالات، أو تنمية مفاهيم جديدة، أو استبصار، أو تقدير، أو نحو ذلك. وهناك من يعرف الهدف بانه وصف لتغيير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية الطالب بعد مروره بخبرة تعلمية.

ان أي برنامج تعليمي لابد ان يكون له اهداف واضحة المعالم. والاهداف صمام الأمان وهي أولى مدخلات العملية التعليمية.

مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية :

مازال الجدل قائما بين التقليدين ومتخصصين المواد الدراسية ومتخصصي علم النفس على المصادر الاساسية للاهداف التعليمية ؛ فالتقدميون يؤكدون اهمية دراسة الفرد المتعلم ومعرفة وتحديد ميوله ومشكلاته ؛ فهي المصدر الرئيس لتحديد اغراض التعليم واهدافه. ويرى التقليديون اهمية الفرد والمادة الدراسية متاثرين بالتراكم الهائل للمعرفة ؛ فيؤكدون ان هذا هو المصدر الاول للاهداف التعليمية، في حين يعدّ الكثيرون من علماء النفس اهمية المشكلات الاجتماعية المعاصرة مصدرا من مصادر تحديد الاهداف ومعرفتها.

ويرى فلاسفة التربية ان هناك قيما اساسية للحياة تنتقل من جيل الى اخر، ويرون ان اهداف المدرسة نقل هذه القيم وان الفلسفة التربوية المصدر الاساسي الذي يمكن ان تشتق من الاهداف التعليمية، والاتجاه الحديث يرى ليس هناك مصدر واحد بالتحديد يعد مناسبا لتشتق منه الاهداف التعليمية ؛ فلكل من هذه المصادر اهميتها في اشتقاق الاغراض والاهداف التربوية، ويوضح الشكل (6) مجمل المصادر التي تشتق منها الاهداف التعليمية:



الشكل (6)

مصادر اشتقاق الاهداف التعليمية [1]

1- فلسفة المجتمع والتربية مصدر للاهداف:

ان هذه الفلسفة تمثل المرجع لتنسيق وتوافق الاهداف من المصادر الاخرى ؛ ففلسفة التربية تعدّ انعكاسا لفلسفة المجتمع، وهذا يفسر الاختلاف في الاهداف التربوية بين المجتمعات وفقا لاختلاف فلسفتها التربوية ؛ فالمنهج لابد ان يحقق الاهداف التي يسعى اليها المجتمع.

مثال:

1- ان يعرف الطالب اهمية الفرد في المجتمع الديمقراطي، كفرد له ذاته

---

(1) ابراهيم، فوزي طه، ورجب احمد الكلزة. المناهج المعاصرة، ص70، ط9، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، 1990.

من دون النظر الى اعتبارات اخرى مثل الجنس والوضع الاجتماعي او الاقتصادي.

2- ان تعطى الفرصة للنشاطات التعليمية للجميع بصورة متكافئة.

3- ان يشجع الطلبة على تنمية مواهبهم وعلى التعلم بقدر امكانياتهم والسلوك المطلوب من كل منهم بدلا من محاولات صبهم في قالب واحد أي مراعاة الفروق الفردية.

4- الايمان بالاسلوب العلمي والتفكير في حل المشكلات بدلا من الاعتماد على السلطة.

من هذه القيم الديمقراطية يمكن ان تشتق وتصاغ الاهداف التربوية التي لا تخرج عن الاطار الديمقراطي للتعلم ؛ فمن خلال التربية والتعليم يمكن للمواطن ان ينمو او تنمو قدراته ومواهبه وان يصل المستوى والدرجة التي تؤهله للمطالبة بالتغيير نحو الاحسن.

ومن هذا يتضح ان هناك علاقة وثيقة بين الاهداف التربوية والفلسفة التي تستند اليها ، ومن ثم فان الفلسفة التربوية هي بالحقيقة انعكاس لفلسفة المجتمع التي تعد مصدرا من مصادر اشتقاق الاهداف.

2- دراسة الطالب مصدر لتحديد الاهداف:

اذا كان المنهج يأخذ في حسبانه المجتمع، وفلسفته وظروفه، وفي الوقت نفسه طبيعة الطلبة بعدّهم يعملون في مجتمع وكلاهما متكاملان. واذا كان التعليم في ايسر معانية تعديل السلوك ؛ فهذا التعديل لا يأتي من فراغ، ولكن يأتي من داخل الطالب، فقدراته واستعداداته وميوله وحاجاته وميوله كلها في حاجة الى الانطلاق، لاسيما في بدايتها تكون كامنة داخل الفرد وتحتاج الى عملية انماء عن طريق المواقف التربوية التي نوفرها للطالب، حتى يتيح الفرصة لكوامنه ان تظهر في سلوكه وتصبح عادات ثابتة. ودراسة طبيعة الطلبة في

مختلف مراحلهم العمرية تعد مصدرا من مصادر الاشتقاق الاهداف التربوية التي تقابل حاجاتهم وميولهم وتنمي قدراتهم واستعدادتهم.

وينبغي عند وضع الاهداف التربوية للمنهج المدرسي ان تُراعى جميع جوانب شخصية المتعلم وخصائص كل جانب، وذلك من منطلق ان الشخصية تعمل في تكامل وتوازن معتمد على جميع جوانبها العقلية والانفعالية والجسمية والخلقية... الخ، ومن ثم ينبغي ان نعطي الاهداف التربوية المرسومة للمنهج جميع هذه النواحي، حتى نضمن في المحصلة النهائية تخريج طلبة متسمين بالشخصية المتكاملة والمتزنة في ابعادها وجوانبها.

3- الحياة والبيئة المحلية مصدر لتحديد الاهداف التربوية :

لقد نمت وزادت وتنوعت الحياة والبيئة بشكل لم يسبق له مثيل من قبل، هذا التقدم العلمي والتكنولوجي تظهر آثاره جلية في شتى المجالات والميادين مما يجعل اختيار مهمة المعارف في المناهج صعبة للغاية، تحلل هذه المعارف وفقا للاحتياجات خاصة بكل منها او وفقا للرغبات الخاصة والميول الفردية، انطلاقا من ان المؤسسة التربوية – كالمؤسسات الاجتماعية الاخرى -تعمل في بيئة ينبغي الا تكون منعزلة عنها، بل ينبغي ان تكون تلك المؤسسة منفتحة على بيئتها الخارجية التي توجد بها حتى ترفع مستوى حياتها وتحقق تقدمها.

ومن الأهداف التي يمكن اشتقاقها من البيئة المحلية مثلا: ان يعرف الطالب مصدر الثروات الطبيعية في بيئتهم بما يتفق ونموهم، وتنمية وعيهم باهميتها واكسابهم اساليب الانتفاع بها والمحافظة عليها وتنمية الاسلوب العلمي لديهم في التفكير.

4- المادة الدراسية كمصدر للاهداف :

يمكن الاعتماد على المواد الدراسية واراء المتخصصين فيها كمصدر من مصادر اشتقاق الاهداف التربوية للمنهج الدراسي ؛ فاذا كانت المواد او المقررات الدراسية المختلفة تمثل بعدا من ابعاد محتوى المنهج، فمن المنطق ان نعتمد عليها ونتخذها مصدرا تُشتق منه اهداف تربوية تتماشى مع طبيعة هذا المواد او تلك المقررات، بعد تحليلها والوقوف على سماتها وطبيعتها حتى يمكن ان يحقق ما يتلقاه الطلبة من معارف من طريق وجود أهداف تربوية واضحة سليمة تسخر المادة الدراسية لخدمة الطالب وليس العكس. ويمكن الاعتماد على اراء المتخصصين في المواد الدراسية التي يضمها البرنامج بعدّ هؤلاء المتخصصين هم قائمون بتصميم المنهج من منظورهم الخاص وفقا لفهمهم ابعاد المادة الدراسية وحقائقها ومتضمناتها التي يقومون منهجها من اجل تربية واعداد الاجيال المختلفة من الطلبة، وينبغي مراعاة ان المتخصصين ليسوا قاصرين فقط على المربين المتخصصين في المواد الدراسية التي تشكل صلب المنهج، وانما يضم فريق المتخصصين اصحاب العلوم المختلفة، ويقوم المهتمون بالتربية – وبصفة خاصة في مجال المناهج – بتقسيم الاهداف التي يقترحها المتخصصون وتصنيفها، ثم التنسيق بينها وتحديدها بصورة واضحة كل في مجال تخصصه، والاستعانة بها في تصميم موضوعات المنهج ورسم اطاره. وان المادة الدراسية تعد تجميعا لخبرات الجنس البشري ونتائجه اذ هي المصدر الذي نستمد منه ما يفيدنا في تحقيق الاهداف المنشودة.

5- سيكولوجية التعلم كمصدر من مصادر اشتقاق الاهداف التربوية :

يوضح علم النفس التعليمي – بصفة خاصة - ان التعلم محصلة نهائية نتيجة التفاعل بين العوامل الذاتية (الشخصية) للطالب والعوامل البيئية، أي ان:

تعديل السلوك = العوامل الشخصية × العوامل البيئية

وفي تحديد الاهداف المنهج ينبغي الا نعزل الفرد في تعلمه عن البيئة ، حتى نضمن انه قد تعلم بالفعل وفقا لطبيعة عملية التعلم ، وينبغي مراعاة ان تكون الخبرات التي تظهر الأهداف المحددة لها متفقة وطبيعة الطلبة بحيث لا تكون اصعب من قدراتهم واستعدادتهم والا سوف يشعرون بالاحباط. وتفيد سيكولوجية التعلم في فهم طبيعة الطلبة ومن ثم يحتم مراعاتها في تحديد الاهداف التربوية : فالطلبة ليسوا متساوين في قدراتهم او استعداداتهم أي ان نراعي الفروق الفردية التي بين الطلبة ، تشجيعا لمبدأ التنوع وليس صب الطلبة في قوالب تتسم بالجمود. ويساعد فهمنا لسيكولوجية التعلم على التفرقة بين الاهداف التي يمكن ان نحققها في مدة قصيرة وتلك التي تستغرق في تحقيقها وقتا طويلا او التي لا يمكن تحقيقها في مرحلة عمرية معينة.

ويمكن الاستعانة بنظريات التعلم وعلم النفس التعليمي في توزيع الاهداف على الصفوف المختلفة ، بحيث تكون ممكنة التحقيق من الناحية التربوية.

وأوضحت الدراسات السيكولوجية ان هناك موضوعات معينة يراد تعلمها ، الا انها تحتاج الى فترات طويلة حتى تتم او يتحقق تعلمها بالفعل مثل اكساب اتجاهات جديدة او تغيير اتجاهات قديمة ، اذ لا يمكن تغيير مثل هذه الاتجاهات تغييرا ملحوظا بوساطة تعلم يستغرق شهرا او اربعة اشهر، وبالمثل في اكتساب طرائق تفكير معينة وعادات مثل هذه الاهداف، وكذلك تفيد سيكولوجية التعلم في توضيح مدى اتساق الاهداف التي يتم تحديدها للمنهج فيما بينها.

مستويات الأهداف التربوية :

الهدف غاية يسعى الفرد الى تحقيقها ، وعلينا التفريق بين الهدف والرغبة والامنية ، فكل منا يحلم باماني كثيرة يتمنى لو تحقق، وكل منا له رغبات كثيرة يتمنى لو نالها. وهناك فرق بين ان ينال الفرد شيئا يتمناه، وبين ان يسعى الفرد لتحقيق كل الرغبات او الاماني، ومعنى ذلك لكي تصبح الرغبة او الامنية

هدفا لابد ان يعمل الفرد وان يسخر عقله وطاقته وكل ما اتيح له من مواد لكي يحقق هذا الهدف.

فتوجد اهداف عامة كبيرة واهداف خاصة صغيرة، واذا كان مقدرا لهذه الاهداف ان تكون ذات قيمة، فيجب ان تكون ديناميـة في تطبيقها الفعلي والعملي. ويكون من اليسير على المدرس ان يضع لنفسه عددا من الاهداف العملية الخاصة، وقد يكون من اليسير ايضا ان يضع مجموعة من الاهداف المتصلة ذات طابع عام وعلى مستوى عالي من العمومية، مثل تنمية قدرات الطلبة العقلية ؛ فان وجود الهدف معناه القيام بعمل يتجه الى تحقيق قيمة معنية، وعليه التمييز في مجال اهداف التربية بين مستويات الاهداف وهي:

أولا : أهداف عامة بعيدة المدى

وتشتق من فلسفة التربية واهدافها في النظام المعمول به، ومن الاهداف العامة لتدريس المواد المختلفة، ومن امثلتها :

- مساعدة الفرد على النمو المتكامل.
- تنمية المسؤولية الاجتماعية.
- تنمية قوة الفرد الذاتية واطلاق مواهبه.

ان هذا النوع من الاهداف يمثل اهداف نهائية تتصف بالعمومية وعدم التحديد، ولا يمكن تحقيقها في فصل دراسي واحد، او في سنة دراسية واحدة، وانما تحتاج عدد من السنوات.

ثانيا : اهداف عامة مرحلية

وتستنتج من الاهداف العامة البعيدة المدى، وتكون اكثر تحديدا واقل عمومية منها، ويراعي فيها ان تشير بدقة الى مدى التقدم الذي يجب ان يحرزه الطلبة في فصل دراسي واحد، أو في سنة دراسية واحدة، ومن امثلتها :

- قراءة الكتاب المقرر قراءة صحيحة مع الفهم.

- معرفة الحالات المختلفة في المادة وتطبيقاتها العملية.

- نقد مجموعة من النصوص التاريخية تدور حول عهد تاريخي معين.

ثالثا : اهداف خاصة محددة

وتستنتج من الأهداف العامة المرحلية في المستوى الثاني، وهي تصف نتائج التعلم بصفة عامة، وينتظر من الطلبة ان يحققوها في حصة واحدة او في عدد محدد من الحصص، ومن امثلتها :

- ادراك مفهوم الفاعل.

- نقد نص قرائي معين.

- نقد نص مصدري في احد دروس الادب والنصوص.

رابعا : اهداف سلوكية خاصة

وتصاغ من الاهداف الخاصة القريبة في المستوى الثالث وتكون اكثر تحديدا منها، وتمثل نتاجات تعليمية ينتظر من الطلبة ان يحققوها، ويسهل ملاحظاتها وتقويمها.

وفي ما يأتي عدد من الامثلة التي توضح الخطوات المتبعة في اشتقاق الاهداف السلوكية من الاهداف العامة:

مثال:

هدف عام: ان يكتسب الطالب المهارات اللغوية الاساسية.

هدف عام مرحلي: ان يدرس الطالب الموضوعات النحوية المتعلقة بالمرفوعات مع الفهم.

هدف خاص: ان يستوعب الطالب القواعد النحوية الخاصة بالفاعل.

اهداف سلوكية ترتبط بهذا الهدف وتنبثق منه:

- أن يبين الطالب مفهوم الفاعل.

- أن يعطي مثالا يشتمل على فاعل.

- أن يعين الطالب الفاعل في عدد من الجمل.

- أن يكتب الطالب جملة تكون فيها كلمة (المدرس) فاعلا.

- أن يميز الطالب الفاعل عن غيرة من المرفوعات في نص يعطي له.

تصنيف الأهداف السلوكية :

يعد تصنيف (بلوم Bloom) من اهم المحاولات التي تصدرت تصنيف الاهداف التربوية، ومن اكثرها استعمالا، وتنبع اهميته من كونه يمثل دليلا يمكن ان يسترشد به في التعرف على الاهداف التربوية بموجب ذلك في ثلاثة مجالات موسعة هي:

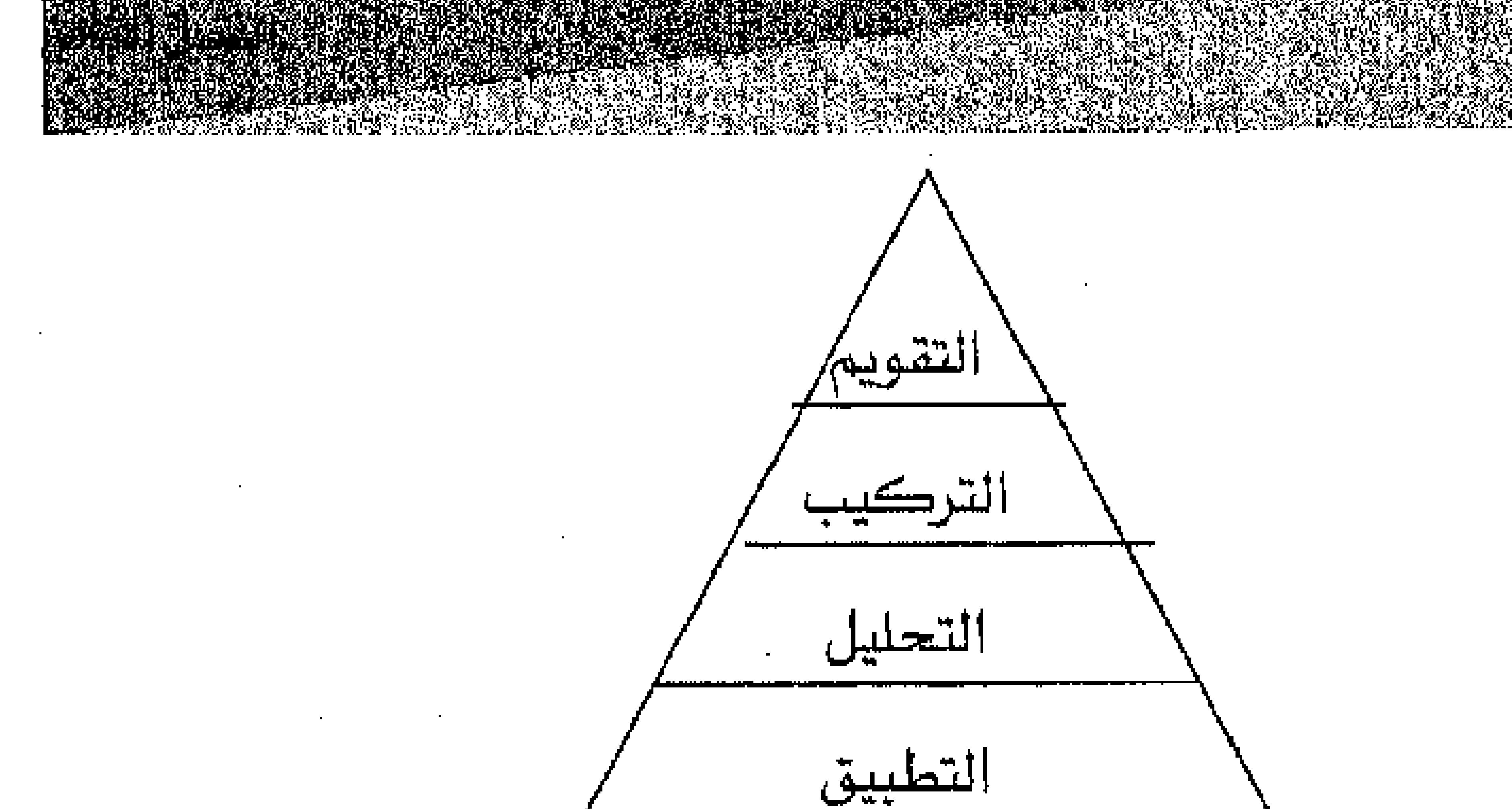
1- المجال المعرفي الإدراكي العقلي.

2- المجال الوجداني أو الانفعالي.

3- المجال النفسي الحركي.

أولا : المجال المعرفي :

يهتم هذا المجال بالنشاطات الذهنية والعمليات العقلية، وتصنيف الاهداف وترتب في هذا المجال ترتيبا هرميا من اليسير الى المعقد.



الشكل (7)

مستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي تبعا لتصنيف بلوم

1- مستوى المعرفة:

ويسمى بالتذكر او الحفظ، ويقصد به ان يحفظ الطالب مجموعة من المعلومات والحقائق والمصطلحات والقوانين والمبادئ، وعليه ان يتذكر هذه المعارف السابق تعلمها، وان يسترجعها اذا طلب منه ذلك، ويتطلب هذا المستوى استحضار العقل، وشحذ الذهن، وتدريب الذاكرة على استرجاع المعلومات المطلوبة. وهو يمثل ادنى المستويات المعرفية في القدرة العقلية. ومن الأفعال التي تستعمل كثيرا في هذا المستوى: يحفظ، يعرف، يذكر، يسمي، يعدد، يسمع، يحدد.......

2- مستوى الفهم:

ويسمى بمستوى الاستيعاب، ويعرف بانه القدرة على ادراك المعاني واستيعابها، وان يفهم مدلول الكلمة او المصطلح، ويحصل ذلك من خلال ترجمة صورة الى اخرى، وتفسيرها وشرحها. ومن امثلة الافعال التي تستعمل في هذا

المستوى: يشرح، يفسر، يترجم، يحدد علاقة، يعيد صياغة، يفهم، يستوعب، يدرك........

3- **مستوى التطبيق:**

ويقصد به القدرة على استعمال المعلومات والمعارف في مواقف جديدة واقعية، ويتطلب هذا المستوى قدرة الفرد على تطبيق الطرائق والاساليب والمفاهيم والاسس والقوانين والنظريات والافادة منها في حل بعض المشكلات، او تفسير الظواهر الجديدة، او معالجة بعض المواقف الجديدة. ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يحلل، يفكك، يفرق، يخطط، يحدد، يشير، يستخرج، يستنبط......

4- **مستوى التركيب:**

وهو المستوى الذي يتطلب القدرة على تجميع الاجزاء لتكوين حل متكامل، او تأليف شيء جديد من عناصر او جزيئات، وهذه القدرة العقلية تتضمن انتاجا فكريا ابتكاريا فيه جدة وحداثة ويتم ذلك عن طريق ايجاد علاقات جديدة، او تكوينات مبتكرة، او اتصال فريد، او تخطيط لعملية او تجربة. ويعد هذا المستوى هو المحك للقدرة على الابتكار والابداع. ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يؤلف، يصمم، يبتكر، يعيد ترتيب، يعدل، ينظم، ينتج، يكون......

5- **مستوى التحليل:**

ويقصد به تمكن الطالب من تعرف مكونات موقف معين واجزائه من اجل بنائه التنظيمي، وهذا يضم تحديد الاجزاء وتعريفها، وتحليل العلاقات بين الاجزاء، وتمييز الاسس المنظمة للكيان المتكامل. ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يحلل، يفكك، يفرق، يخطط، يحدد، يشير، يستخرج........

6- **مستوى التقويم:**

وهو اعلى مستويات الجانب العقلي على ما يرى بلوم (Bloom)، ويتطلب القدرة على اصدار الاحكام على الاشياء او المواقف، في ضوء معايير معينة،

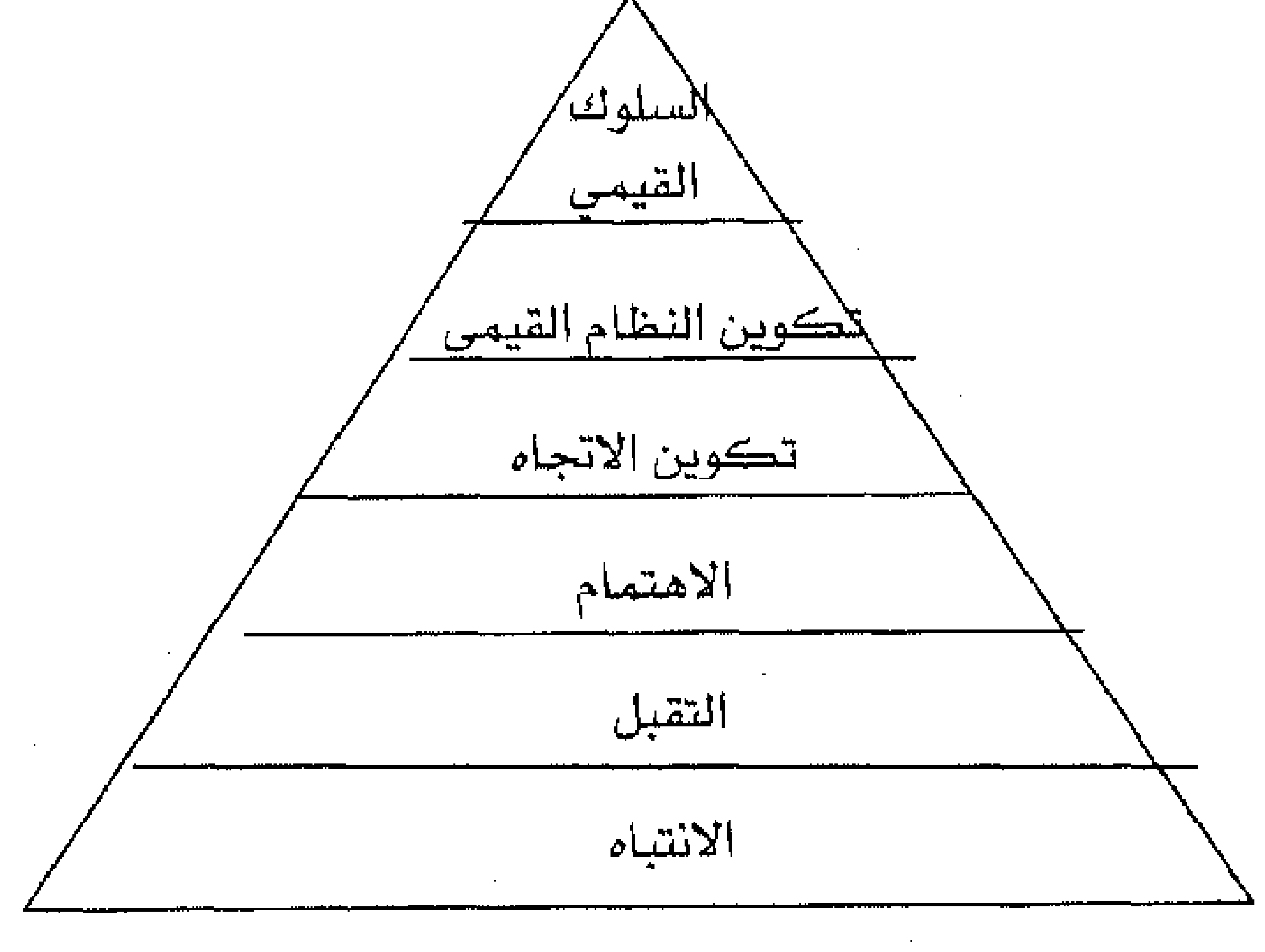
سواء أكانت معايير داخلية أم خارجية. ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يقارن، يفاضل، ينقد، يقوم، يحكم على، يوازن، يعلل........

لائحة للصياغة الإجرائية في ضوء تصنيف بلوم

المستوى	أمثلة عن الأفعال السلوكية	أمثلة عن بعض المكونات التي ينص عليها الفعل
المعرفة	يحدد، يعرف، يصف، يسمي، يرسم، يتعرف، يذكر، يشير، يسجل، يعدد، يكرر، يكتب، يختار، يعين، يسترجع، يميز، يبين	كلمات، مصطلحات، عبارات، رموز، عناصر، وقائع، أخبار، مراجع، اسماء، أحداث، أمثلة، خصائص، اشكال، أسباب، أنواع، مجموعات، نظريات
الفهم	يحول، يميز، يقدر، يشرح، يعمم، يقدم، يلخص، يستنتج، يقارن، يترجم، يبرهن، يعيد الترتيب، يميز، يكمل، يعيد التعريف	معان، أمثلة، تعريفات، صيغ، جمل، علاقات، عناصر، خصائص، آثار
التطبيق	يطبق، يحسب، يبرهن، يستعمل، يعدل، ينجز، ينتج، يوسع، يبوب، يختار، يستخدم	مبادئ، قوانين، طرائق، نظريات، عمليات، توجيهات، مقاييس
التحليل	يوضح، يقسم، يعزل، يميز، يفكك، يتعرف، يشخص، يقرر، يشير، يربط، يختار، يوزع، يكتشف، يستنبط	عناصر، مكونات، اجزاء، فرضيات، مميزات، اسباب، نتائج، اساليب، وسائل
التركيب	يكتب، يقص، يقترح، يخطط، يؤلف، يفسر، ينتج، يعدل، ينظم، يصنف، يستنبط، يشرح	نماذج، مشاريع، اعمال، تعبير، اهداف، طرائق، حلول، وسائل، ظواهر، جداول، نظريات، علاقات، مدركات
التقويم	يحكم، يجمع، يقدر، يقارن، يثمن، يقيم، ينتقد، يوازن، يميز	صحة، دقة، تناسق، غايات، تعميمات، نظريات، تقنيات

ثانيا : المجال الوجداني :

ويطلق عليه ايضا المجال العاطفي او الانفعالي، وتعنى الاهداف في هذا المجال بالاحاسيس والمشاعر والانفعالات، فضلا عن تكوين الاتجاهات والميول والقيم، وتتدرج مستويات هذا المجال من اليسير الى المعقد، ومن البسيط الى المركب.



الشكل (8)

تصنيف الأهداف الوجدانية على وفق تصنيف كوثر كوجك

1- مستوى الانتباه:

يتطلب هذا المستوى جذب انتباه الطالب الى مثير ما، وهذه الاثارة قد تكون عن طريق البصر، او السمع، او اللمس، او الشم، وغير ذلك مما يثير الفضول لدى الطالب والرغبة فيه لأن يتعرف مزيدا عن هذا المثير.

ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يستمع بيقظة، ينتبه، يتابع، يركز على، يصغي، يلاحظ، يحسن، يشعر........

2- مستوى التقبل او الاستجابة:

وهو المستوى الذي يتطلب من المتعلم ان يفعل شيئا مرتبطا بالظاهرة التي اثارته بمعنى ان هذا المستوى يتطلب مشاركة حية من جانب الطالب، وتتدرج الاستجابة في هذا المستوى في انها استجابة مفروضة او مطلوبة من الطالب الى استجابة تلقائية تطوعية. ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يستجيب، يبادر، يتقبل، يطيع، يجيب بحرية، يشترك في، يناقش، يبدي استعداده.......

3- مستوى الاهتمام:

وهو المستوى الذي يتميز فيه سلوك الطالب بالفعالية والايجابية في الاطار الذي قد يتعدى المطلوب منه في حدود الدرس وينعكس الاهتمام بالظاهرة التي تجذب انتباه الطالب من خلال محاولته تعرف المزيد من جوانب الظاهرة باثارة الاسئلة والناقشات حولها. ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى. يشير الى نقاط جديدة، يعتني ب، يبدي اهتماما، يتعاون في، يجمع مادة حول الموضوع.......

4- مستوى تكوين الاتجاه:

وهو المستوى الذي يهتم بادراك الطالب وتقديره للموضوع او الظاهرة تقديرا ذاتيا ينعكس بوضوح في سلوكه وتصرفاته، ولا يمكن الحكم على اتجاه ما من خلال ظاهرة سلوكية واحدة، بل ينبغي ان يتكرر هذا السلوك في عدة مواقف مختلفة، يتكرر بدرجة من ثبات والاستمرارية التي تدل على مستوى معين من الانفعال يطلق عليه اتجاه.

وتكوين الاتجاه هو الطريق الممهد لتكوين القيم، اذ يبدأ الطالب في التعبير عن وجهة نظره بجرأة وشجاعة، حتى في مواجهة الرأي المخالف، ويصبح على استعداد للدفاع عن هذا الرأي قولا وفعلا. ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يختار بحرية، يمارس بحماس، يتبنى فكرة، يظهر ولاء لـ، يبادر بـ، يدافع عن.......

5- **مستوى تكوين الاتجاه القيمي:**

الاتجاه الذي يقوى عند فرد معين بدرجة كبرى، فانة يصل الى حد الايمان به والاعتقاد فبه، ويرتبط الانفعال في هذا المستوى بتكوين القيم. وهذا المستوى يتطلب من الطالب ان يحدد مكانة كل قيمة في وجدانه، وعلاقة هذه القيم ببعضها، وان ينظم تنظيما قيما طبقيا تبعا لاهميتها بالنسبة اليها، اذ يستند الى هذا التنظيم الطبقي سلوك الطالب.

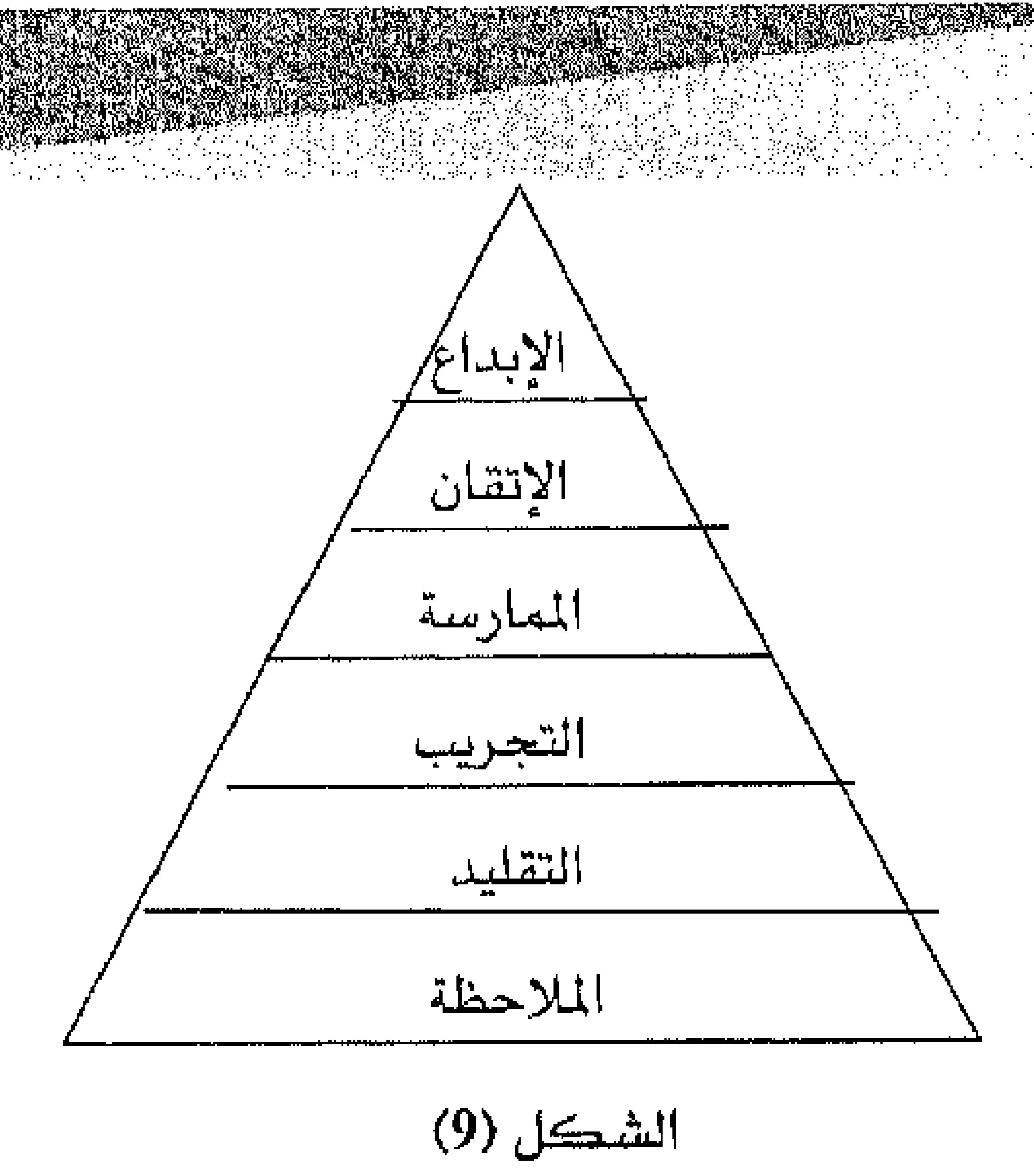
ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يختار، يفاضل، يصنف، يرتب على وفق الاهمية، يوائم ويكيف، يعدل ويطور......

6- **مستوى السلوك القيم:**

وهو اعلى مستويات المجال الوجداني، وفية تتكامل الافكار والاتجاهات والمعتقدات والقيم، ويثبت النظام القيمي الذي في ضوئه ينتج سلوك الفرد وطبيعة شخصيته وفلسفته في الحياة. ومن الصعب جدا قياس هذا المستوى قياسا موضوعيا، ولا يمكن الحكم عليه في درس او دروس او مقرر دراسي كامل، فهو حصاد المؤثرات التربوية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية سواء في المدرسة ام في خارجها. ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يسلك، يتصرف، يواظب، يحافظ على، يدافع عن، يتطوع لـ........

ثالثا: المجال النفس الحركي:

يهتم هذا الجانب بتكوين المهارات وتنميتها، وهي تلك المهارات التي تتطلب استعمال او تنسيق عضلات الجسم في التداول والبناء والعمل. وكثير من الخبرات التعليمية تصنف في هذا المجال كمهارات فسيولوجية في الابداع وممارسة الفنون والرياضة، فضلا عن مهارات الكتابة والتحدث والمهارات العملية.



الشكل (9)

مستويات الأهداف السلوكية في المجال النفسحركي

على وفق تصنيف كوثر كوجك

1- مستوى الملاحظة:

وهو اول مستويات تكوين المهارات، وفيه يصبح الطلبة على وعي بما يحدث حولهم، او بما يقدم امامهم، ولا تتحدد الملاحظة بالنظر فحسب، اذ يمكن استعمال حواس الانسان الخمس في عملية الملاحظة التي تؤدي الى ادراك التفصيلات ودقائق الاشياء او الافعال سواء اكان ذلك من حيث الكمية او النوع ام الاجراءات. ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يراقب، يتابع، يشاهد، يلاحظ، يرى، ينكشف، يعاين، ينصت، ....

2- مستوى التقليد:

وفي هذا المستوى يؤدي المتعلم عملا ما او جزء منه، متبعا الطريقة او الخطوات التي شاهدها ونفذت أمامه، والأداء هنا يكون على طريقة المحكاة، التي يقلد فيها الصغير الكبير، وغالبا ما يكون اداء الطالب في هذا المستوى

تحت اشراف دقيق ومتابعة مستمرة من المدرس. ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: ينقل، يكرر، ينسخ، يعيد عمل، يتبع، يقلد، يحاول، يحكي.......

3- مستوى التجريب:

وهو المستوى الذي يتطلب رفع المراقبة عن الطالب، بحيث يعمل بشيء من الحرية والتصرف، اذ قد يجرب الطالب عمل شي ما اعتمادا على ما شاهده ولاحظه من قبل، ولكنه ليس تقليدا حرفيا له، وفي هذا المستوى تتكون ثقة الطالب بنفسه، ويتعرف اغلاطه في العمل ويتلافاها في محاولاته المتكررة. ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: يؤدي، يجرب، ينفذ، ينتج، يتبع نظرية في عمل شي ما، يطبق ما تعلمه........

4- مستوى الممارسة:

وهو المستوى الذي يبدأ فيه تكوين المهارة فعلا، اذ يصبح اداء الطالب تلقائيا سليما فيؤديه بسهولة وثقة، ومن مظاهر الاداء في هذا المستوى زيادة سرعة العمل، وقلة الأغلاط، وزيادة الإنتاج. ومن الافعال التي تستعمل في هذا المستوى: ينتج بكميات، يعمل بثقة، يؤدي بقليل من الاغلاط، يتدرب على، يصنع.......

5- مستوى الإتقان:

وهو الدلالة على تكوين المهارة، اذ يعمل الطالب على تطوير واحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين او مشكلة محددة تنتج القدرة على الابداع من الاتقان الكامل للمهارة بحيث يجرؤ الطالب على الخروج عن المألوف، والاقدام على ابتكار شي جديد فيه حداثة وفن. ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يصمم، يشيد، يبني، يستحدث، يبتكر، يطور، يؤلف، يكون........

6- مستوى الإبداع:

الإبداع في هذا المستوى حركي، بمعنى قدرة الطالب على تطوير وإحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين أو مشكلة محددة تنتج القدرة على الإبداع من الإتقان الكامل للمهارة بحيث يجرؤ الطالب على الخروج من المألوف والإقدام على ابتكار شيء جديد فيه حداثة وفن. ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يصمّم، يشيّد، يستحدث، يطوّر، يبتكر، يؤلّف، يكوّن، .....

أهمية صياغة الأهداف السلوكية :

أولا : اهميتها بالنسبة الى المدرس :

تساعد صياغة الاهداف الواضحة المحددة الواصفة للاداء المدرس على ما ياتي:

1- تعرف مستوى طلبته قبل البدء بالتدريس.

2- تجمع المادة التعليمية.

3- اختيار النشاطات التعليمية والوسائل التقنية المناسبة.

4- الاهتمام بموازنة جوانب المقرر الدراسي.

5- اختيار أساليب التقويم الملائمة للاهداف.

6- تعرف جوانب القوة والضعف في طرائق التدريس واساليبه.

7- تعرف جوانب القوة والضعف في اداء طلبته.

8- الحصول على مؤشرات التقويم الذاتي لادائه التدريسي.

ثانيا : اهميتها بالنسبة الى الطلبة :

ان تعرف الطلبة الاهداف التي يصوغها المدرس بوصفها سلوكا متوقعا منهم يساعدهم على ما يأتي:

1- التركيز على نقاط الدرس الاساسية.

2- الاستعداد لوسائل التقويم الشفهية او التحريرية والعملية.

3- ربط المعلومات الجديدة بالسابقة.

4- عدم الخوف من الاختبارات.

5- تعرف جوانب القوة والضعف في تعلمهم.

ثالثا : اهميتها بالنسبة للمادة الدراسية :

ويتحدد ذلك بالاتي:

1- تحليل المادة الدراسية الى مفاهيم ومدركات.

2- وضوح الترابط العلمي وتتابع موضوعات المختارة.

3- تحديد التكامل في مجالات العلم الواحد.

4- تنمية المادة الدراسية واثرائها.

أهمية دراسة تصنيف بلوم للاهداف التربوية :

تنطوي دراسة هذا التصنيف على مردود ذي قيمة كبيرة للمدرس، اذ تساعده في الامور الاتية:

- تكوين فكرة واضحة عن الاهداف التعليمية ومجالاتها والافادة في ذلك في تحديد اهداف الدروس، وفي تحقيق التوازن بين تلك الاهداف.
- إدراك مدى التنوع الكبير في الاهداف التعليمية، وما بها من تسلسل هرمي، مما يفيد في مراعاة هذا التنوع عند صياغة الاهداف، وفي اعطاء اهمية خاصة للعمليات العقلية العليا.
- بيان الأهداف التعليمية بصيغ سلوكية او على شكل نتاجات تعليمية منتظرة من الطلبة مما ييسر على المدرس تنظيم عملية التعليم، وتقويم التغييرات التي تطرأ في سلوك الطلبة.

النشاطات:

1- اختر منهجا لمادة في اللغة العربية، ولصفٍّ ما، ووزّع الاهداف المعرفية بحسب مستويات بلوم للمجال المعرفي الإدراكي.

2- ما معرفتك بمصادر اشتقاق الاهداف في ضوء دراستك مكونات المنهج، اكتب تقريرا في ذلك.

3- صغ اهدافا سلوكية لمادة قواعد اللغة العربية، بعد أن تحدد الصف الدراسي بحيث توضح الخطوات المتبعة في اشتقاق الاهداف السلوكية.

4- صنف مستويات المجال الوجداني موضحا ذلك بالامثلة.

5- كيف تمييز بين المجالين الوجداني والنفسحركي ؟

6- استخلص في ضوء ما تعلمت من الاهداف اهمية تصنيف بلوم للاهداف التربوية.

7- فرّق بين الهدف العام والهدف الخاص.

الفصل التاسع

المحتوى



- تعريف المحتوى
- تصنيفات المحتوى
- معايير اختيار المحتوى
- معايير ترتيب المحتوى

الفصل التاسع

المحتوى

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادراً على أن:

1- تعرف مفهوم المحتوى.

2- ترسم مخططا لتصنيف المعرفة المنظمة.

3- ترسم مخططا لتصنيف المعرفة إلى مجالات أو حقول.

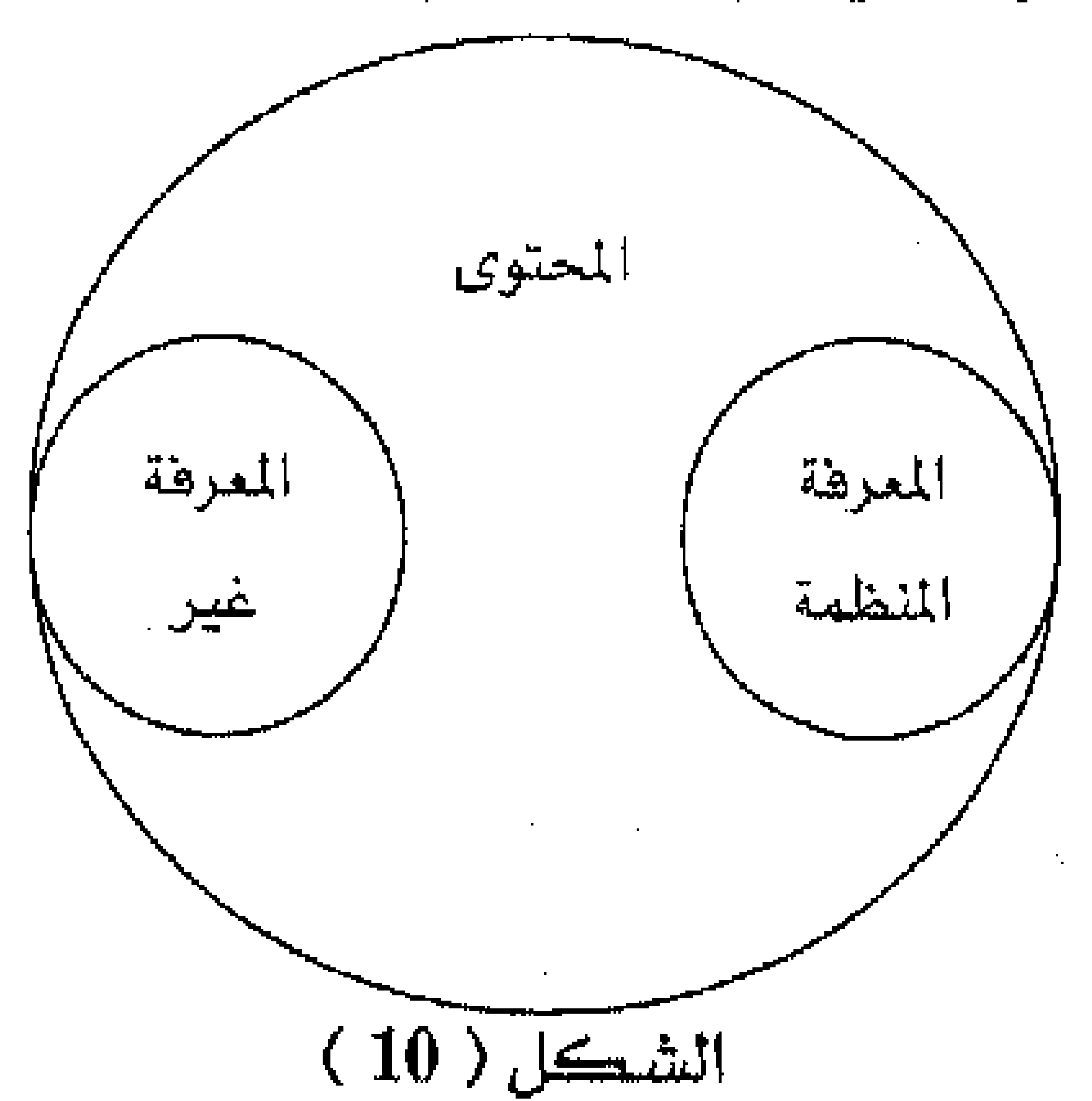
4- ترسم مخططا لتصنيف المعرفة المنظمة بحسب وسائل إدراكها.

5- تعدد معايير اختيار المحتوى.

6- تبين معايير ترتيب المحتوى.

تعريف المحتوى :

المحتوى : احد عناصر المنهج وأولها تأثيرا في الأهداف التي يرمي المنهج الى تحقيقها، ويشمل المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من المنجزات اليومية التي لم تنتظم بعد في مجال معرفي معين، ويشمل المحتوى الأهداف والأساليب والتقويم.

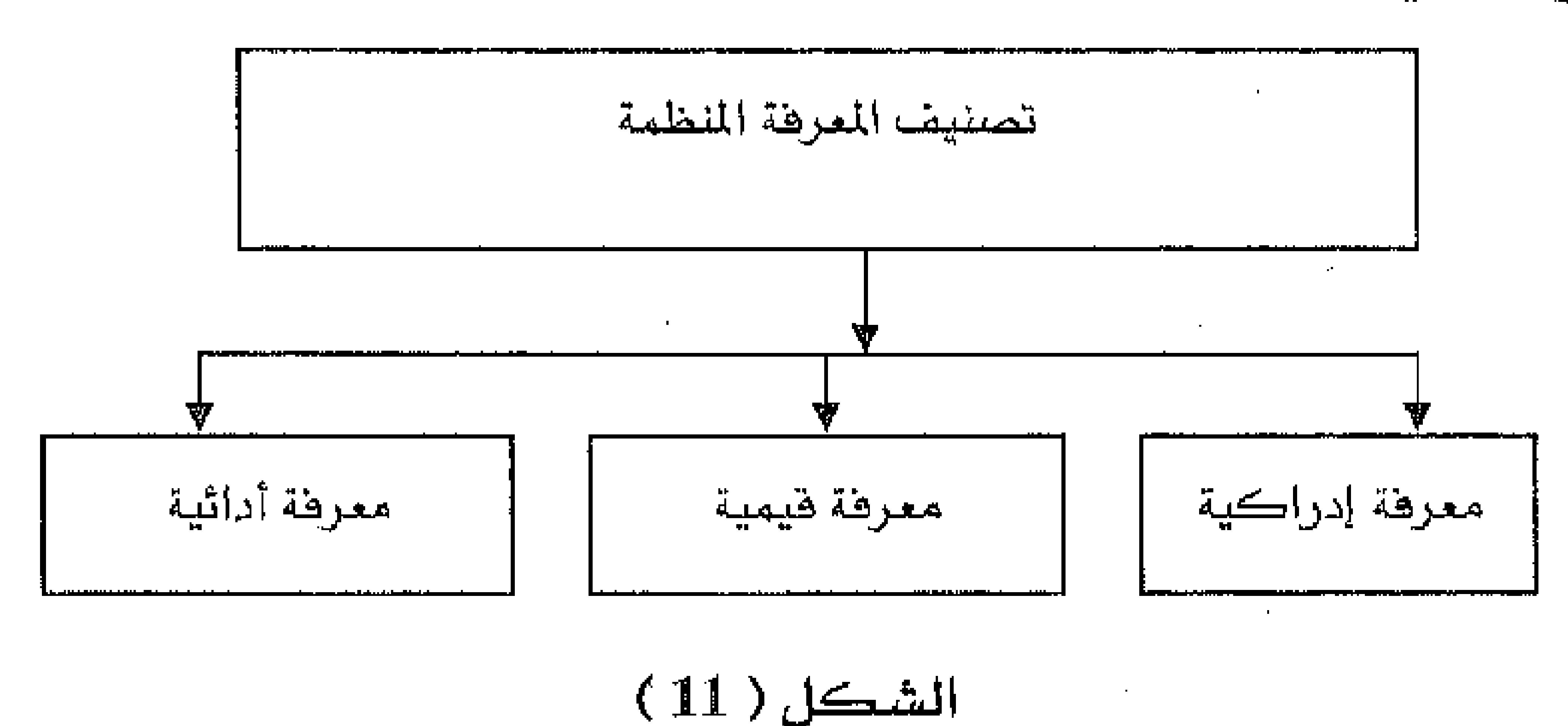


الشكل (10)

يوضح المحتوى

تصنيفات المحتوى :

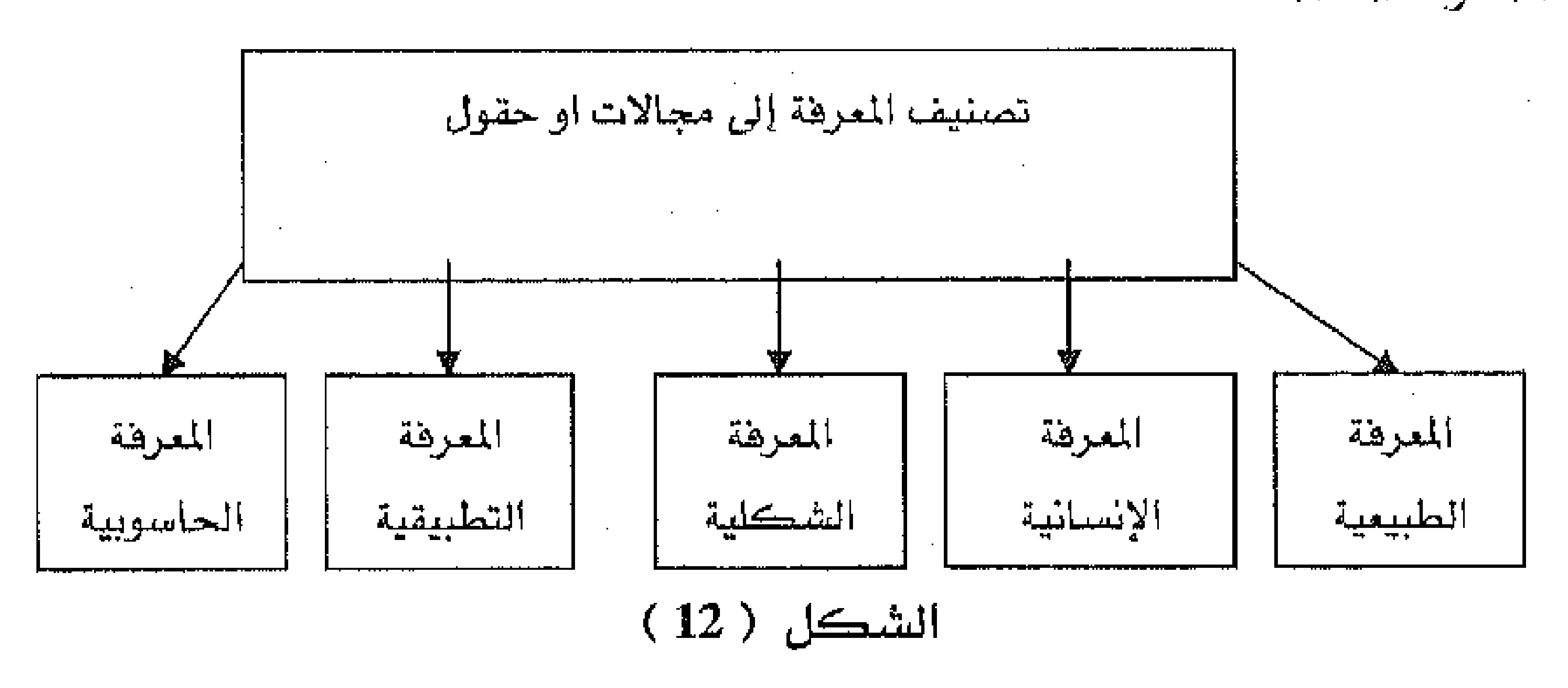
المحتوى مجموعة المعارف والمعلومات، وذلك فان له تصنيفات منها تصنيفه بحسب ارتباط المعرفة بالأهداف فتكون لدينا معرفة إدراكية، ومعرفة قيمية ومعرفة أدائية.



الشكل (11)

تصنيف المعرفة المنظمة بحسب الأهداف

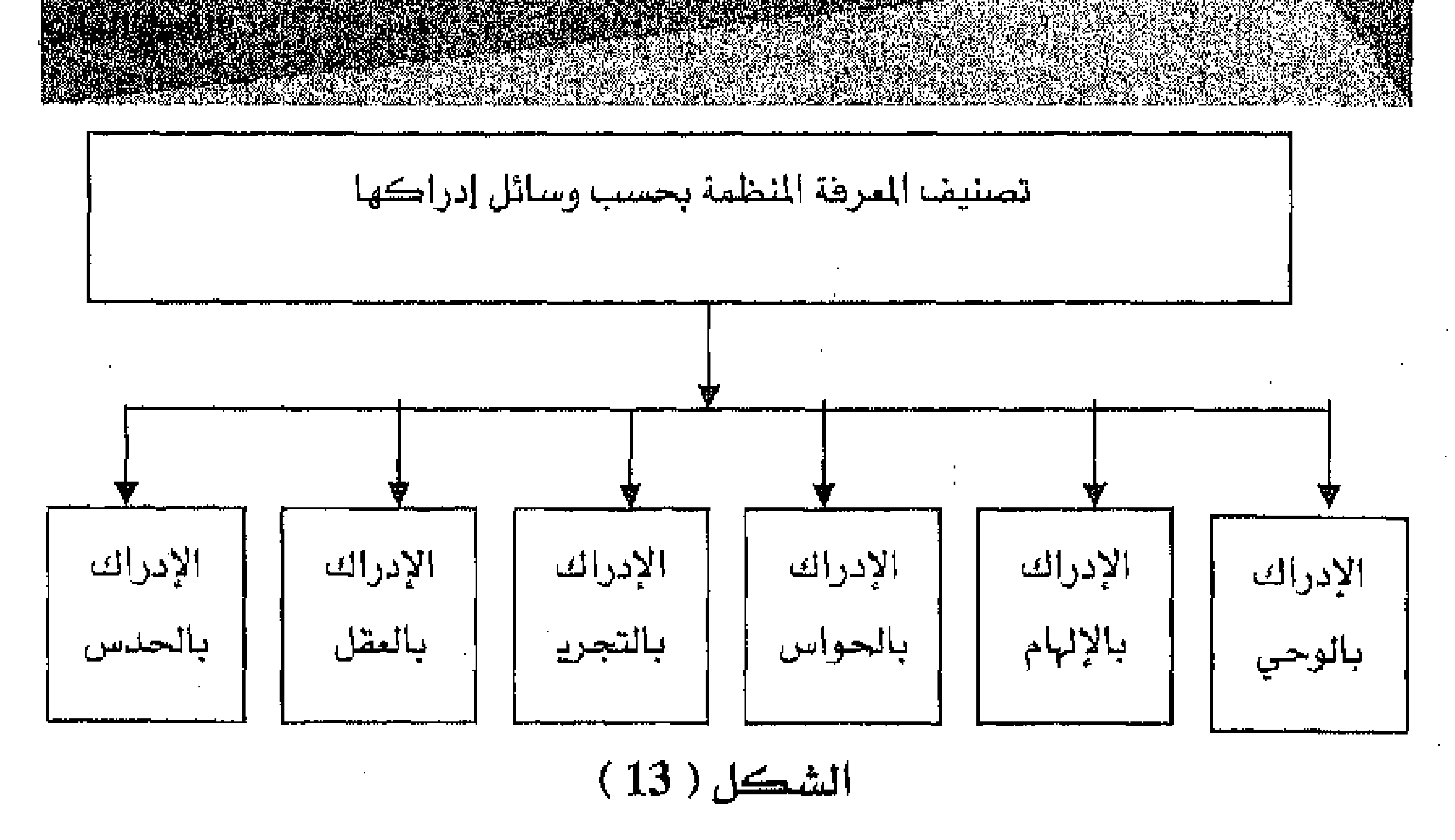
وقد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى بحسب المجالات أو الحقول الكبرى للمعرفة المنظمة



الشكل (12)

تصنيف المعرفة بحسب المجالات او الحقول

وقد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى بحسب وسائل ادراكها بالوحي او بالالهام او بالحواس او بالتجريب او بالعقل او بالحدس.



الشكل (13)

تصنيف المعرفة المنظمة بحسب وسائل إدراكها [1]

معايير اختيار المحتوى :

هناك اتجاهان في اختيار محتوى هما :

الأول : اختيار أي قدر من المعرفة وتقديمه الى الطالب في نظام منطقي متابع، وهذا الاتجاه يشير إلى وضع المعرفة المختارة والتمكن منها يحظى بالأولوية، أما جوانب التعلم الأخرى فلا تخضع لتخطيط مسبق عند تحديد الأهداف.

الثاني : اختيار المحتوى من المعارف في ضوء الأهداف المحددة للمنهاج، وهذا الاتجاه يعني أن إجراءات اختيار المحتوى تتبع الأهداف المحددة.

وهناك معايير ينبغي أن تراعى عند اختيار المحتوى هي :

(1) مرعي، توفيق احمد، ومحمد محمود الحيلة. المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأساسها وعملياتها، ص79- 82، ط1، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2000.

1- صدق المحتوى : وهو الصحة والدقة والارتباط بالأهداف والمواكبة مع الاكتشافات العلمية.

2- الاتساق مع الواقع الثقافي والاجتماعي.

3- التوازن بين العمق والشمول، والنظري والتطبيقي، والأكاديمي والمهني.

4- مراعاة تعلم الطلبة السابق.

5- مراعاة الاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع.

معايير ترتيب المحتوى :

عند ترتيب المحتوى لابد من مراعاة المعايير الآتية :

1- معيار الاستمرار، ويقصد به العلاقة الرأسية بين الموضوعات بحسب الصفوف الدراسية.

2- معيار التكامل، ويكون أفقيا كربط الرياضيات بالعلوم في صف ما، وربط التاريخ بالجغرافية وهكذا، ويكون التكامل عموديا كربط موضوعات في صف بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة أو لاحقة.

3- معيار التوحيد، ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معا، مثل وضع النحو والإنشاء والأدب في وحدة واحدة، أو وضع التاريخ والجغرافية في وحدة واحدة.

إن ترتيب وتنظيم المحتوى يقصد به مدى مناسبة ما تم اختياره وتنظيمه على شكل معين للطالب، والمعيار الحقيقي هو التجربة الميدانية واستطلاع آراء ذوي الخبرة، ولاسيما المدرسين على أن يتبع ذلك عملية مراجعة لتلافي ما قد يظهر من أخطاء في التطورات الأولية.

النشاطات :

1- سبق وأن عرفت بأن المحتوى مكون من مكونات المنهج عرف المحتوى، بلغتك الخاصة.

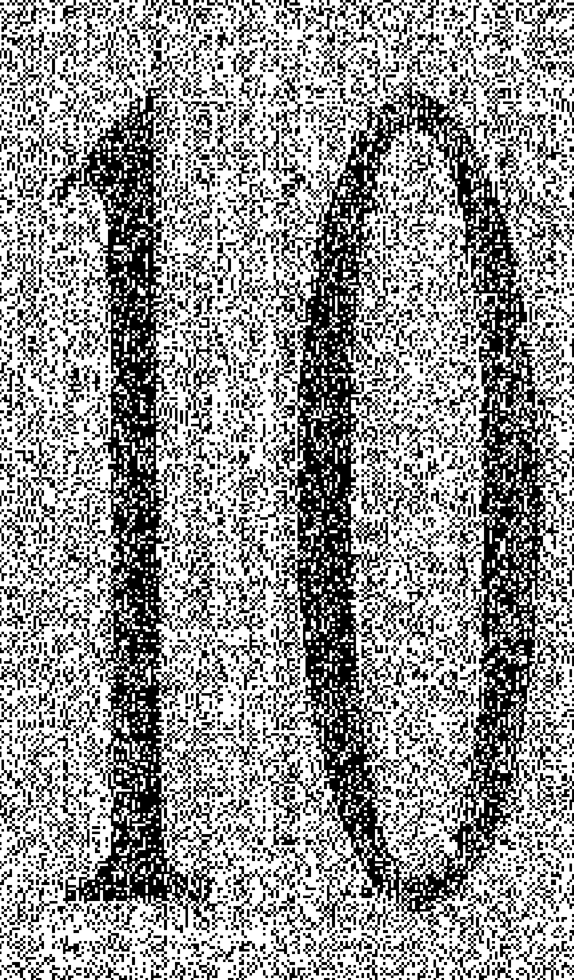
2- اختر منهاجا لصف ما، ولمادة دراسية ما، وحدد معايير تصنيف محتواه وتربيته.

3- هناك اتجاهان في اختيار المحتوى، حددهما.

الطرائق التدريسية

- الأسس النفسية في التدريس
- الطريقة في التدريس
- الأسلوب التدريسي
- الفرق بين مصطلحات [illegible] والطريقة والأسلوب
- تصنيف طرائق التدريس
- العوامل المؤثرة في طرائق التدريس
- عوامل اختيار طرائق التدريس
- مميزات الطريقة التدريسية الجيدة
- الطريقة والمنهج
- [illegible]
- التدريس والطريقة
- طريقة المحاضرة
- طريقة المناقشة
- طريقة الاستكشاف

- طريقة الاستقصاء
- طريقة تمثيل الأدوار
- طريقة الاستجواب
- طريقة الإلقاء
- [illegible]
- الطريقة القياسية
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]
- [illegible]



الفصل العاشر

الطرائق التدريسية

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادراً على أن:

1- تفرق بين مفاهيم الإستراتيجية والطريقة والأسلوب

2- تشرح تصنيف طرائق التدريس.

3- تذكر عوامل اختيار طرائق التدريس.

4- تذكر مميزات الطريقة التدريسية الجيدة.

5- تفرق بين الطريقة والمنهج.

6- تشرح أهمية طريقة التدريس وأركان العملية التربوية.

7- تشرح التخطيط للتدريس بطريقة المحاضرة.

8- تعدد شروط نجاح طريقة المحاضرة.

9- تعدد محاسن طريقة المحاضرة.

10- تذكر صور المناقشة.

11- تشرح خطوات تنفيذ التدريس بطريقة المناقشة.

12- تعدد صعوبات استعمال طريقة المناقشة في التدريس.

13- تذكر مآخذ طريقة المناقشة.

14- تشرح أهمية طريقة الاستكشاف.

15- تعدد أنواع الاستكشاف.

16- تعدد خطوات التدريس بالاستكشاف.

17- تذكر محاسن الاستكشاف.

18- تعدد أنواع الاستقصاء.

19- تشرح خطوات التدريس بالاستقصاء.

20- تذكر مآخذ طريقة الاستقصاء.

21- تشرح خطوات طريقة تحليل النص.

22- تعدد محاسن تحليل النص.

23- تذكر شروط الإلقاء الجيد.

24- تشرح جذور الطريقة الاستقرائية.

25- تشرح خطوات الطريقة الاستقرائية.

26- تشرح خطوات الطريقة القياسية.

27- تشرح علاقة الاستقراء بالقياس.

28- ترسم مخططا للمهارات الفرعية للقدرة الكتابية للتقارير القصيرة.

29- تعدد أسس كتابة التقارير القصيرة ومصادر اشتقاقها.

30- تبين مفهوم استراتيجية الملخصات العامة.

31- تعدد ضوابط الملخصات.

32- تذكر مراحل إخراج الملخصات.

33- توازن بين التعلم الجماعي والتعلم التعاوني.

34- تشرح تشكيل المجموعات التعاونية.

35- تشرح مراحل البرمجة.

36- تذكر مميزات التعلم المبرمج باستعمال الحاسوب.

37- تبين مجالات استعمال الحاسوب في العملية التربوية.

38- تشرح عوامل رئيسة في إتقان التعلم على وفق نموذج كارول.

39- تشرح إستراتيجية إتقان التعلم في ضوء أفكار بلوم.

40- توضح خطوات العصف الذهني.

41- تعدد معوقات العصف الذهبي.

42- تبين مفهوم حل المشكلات.

43- تشرح خطوات طريقة حل المشكلات.

44- تبين مفهوم طريقة التمثيل.

45- توضح أهمية التمثيل في عملية التدريس.

46- تشرح خطوات تنفيذ التدريس بطريقة التمثيل.

الإستراتيجية في التدريس:

مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من التدريسي أو التدريسي ويؤدي استخدامها إلى تمكين الطلبة من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.

الطريقة في التدريس:

هي الإجراءات التي يتبعها التدريسي لمساعدة طلبته على تحقيق الأهداف وقد تكون الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة آو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة تدعو الطلبة إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو فرض أو غير ذلك في الإجراءات.

الأسلوب التدريسي:

يعرف أسلوب التدريس بأنه النمط التدريسي الذي يفضله تدريسي ما ويمكن تعريفه بالكيفية التي تناول بها التدريسي طريقة التدريس في أثناء قيامه بعملية التدريس أو النمط الذي يعتمده التدريسي في توظيف طرائق التدريس بفعالية تميزه عن غيره من التدريسيين الذين يستعملون الطريقة نفسها. ومن ثم فأن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للتدريسي.

الفرق بين مفاهيم الإستراتيجية والطريقة والأسلوب :

يمكــن تحديـد الفـرق بـين الاسـتراتيجية، والطريقـة، والأسـلوب في أن استراتيجية التدريس اشمل من الطريقة فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التعليمي، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب إذ لا تتحد بالخصائص الشخصية للتدريسي.

تصنيف طرائق التدريس :

هنــاك طرائــق عديـدة يمكــن اسـتعمالها لتسـهيل عمليـة الـتعلم وهــي طرائقفردية، وطرائق جماعية، مع الإشارة انه لا توجد طريقة مثلى للتدريس، وربمـا يقـوم المـدرس باختيـار وتنويـع الطريقـة المناسـبة وفقـا لأهـداف الـدرس ومستويات ونوعية المحتوى الـذي تدرسـه الإمكانـات الماديـة والبشـرية المتاحـة. وتتعـدد طرائـق التـدريس وتتنـوع الى حـد كـبير فهنـاك طرائـق الإلقـاء، المشـروع، التعيينات، والاكتشاف، والمشكلات، والوحدات، والاستقصاء وغيرها، ويبدو أن هـذا التعـدد والتنـوع قـد جـاء نتيجـة لطبيعـة التطـور في فلسـفة التربيـة وتعـدد أهدافها وتطور نظريات التعلم وقوانينه وأيضا لتطور الوسـائل التكنولوجيـة ومـا أضافته من طرائق جديدة .

ونتيجة لهذاالتعدد والتنوع في طرائق التدريس ؛ فقد وجدت عدة تصنيفات لها إذ صنفها بعضهم على نوعين: طرائق مستندة الى أساس نشاط المتعلم وأخرى مستندة الى المدرس، وصنفت على طرائق ديمقراطية وطرائق استبدادية، وصنفها بعضهم على طرائق فردية وطرائق جماعية، وصنفها آخرون على مجموعات أو فئات تتوافر فيها بعض القواسم المشتركة المميزة التي تميز كل مجموعة منها على حدة. وقد صنفت بشكل رئيس على ثلاث مجموعات تنتمي كل منها الى اتجاه تربوي أو فلسفة تربوية وهذه المجموعات هي:

مجموعة طرائق العرض:

وهي ما تسمى بالطرائق الاستبدادية أو التسلطية التي تنبع من الفلسفة التقليدية للتربية التي ترى أن المتعلم كيان سلبي غير قادر على البحث عن المعرفة بنفسه وهذه الفلسفة تسعى الى تزويد المتعلم بقدر من المعارف لاعتمادها على أن المعارف لها قيمة في حد ذاتها، وعلى المتعلم أن يستقبل هذه المعارف والمعلومات التي يرسلها المدرس إليه من دون البحث فيها أو إعمال الفكر، مما يفقد المتعلم روح البحث والرغبة والاكتساب ويقلل من إمكانية توظيف المتعلم لهذه المعلومات في حياته العامة وتكون عرضه للنسيان وتشمل مجموعة العرض طريقة المحاضرة أو الإلقاء، وطريقة المشاهدة التوضيحية، وطريقة المناقشة، وطريقة القصة، وغيرها.

مجموعة طرائق الاكتشاف:

تنتمي هذه المجموعة الى اتجاه يطلق عليه الاتجاه الكشفي الذي ينبع من الفلسفة الحديثة للتربية، ويكون المتعلم إيجابيا في أثناء عملية التعلم والتعليم، وانه يجب أن يبحث عن المعرفة بنفسه، وان دور المدرس هو التشجيع والتوجيه والإرشاد وتصميم المواقف المناسبة.

ويختلف هذا الاتجاه عن الاتجاه التسلطي في كونه يهيئ العرض أمام المتعلم للتفكير المستقل والحصول على المعرفة بنفسه عن طريق وضعه أمام مشكلة تحتاج إلى حلول فيقوم بالتخطيط للوصول الى حل تحت إشراف المدرس.

ويعتني هذا الاتجاه الذي ينطلق من الفلسفة البراجماتية، أو التربية التقدمية بتدريب المتعلم على أسلوب البحث عن المعرفة من مصادرها المتنوعة واكتشاف المتعلم للمعرفة يجعله يفهمها ويحتفظ بها لمدة أطول ويستعملها في حياته اليومية وتندرج تحت مجموعة الاكتشاف مجموعة من الطرائق هي طريقة

حلالمشكلات، وطريقة الزيارات الميدانية، وطريقة التدريب العملي، وطريقة الاستبصار والتفاعل، وطريقة الوحدات، وطريقة المشروعات.

مجموعة طرائق التعلم الذاتي:

يقصد بالتعلم الذاتي ذلك النوع من التعلم الذي يقوم المتعلم بنفسه بالمرور في المواقف التعليمية المتنوعة لاكتساب المعلومات أو المهارات دون عون مباشر من المدرس أي ان المتعلم يقوم باستعمال وسائل تعليمية معينة يعلم نفسه دون الحاجة الى تدريسي يعلمه طريقة مباشرة ويتميز التعلم الذاتي بسمات هي:

1- يعد التعليم الذاتي حاجات المتعلم ورغباته وقدراته واهتماماته أساسا يتقرر في ضوئها طبيعة المنهج الدراسي والنشاطات المنطوية تحته.

2- تستند ذاتية التعلم الى مداخل ثلاثة أولها أن يتولى المتعلم تحديد الأهداف المنهجية التي يسعى لتحقيقها، وثانيها أن تصميم النشاطات التعليمية التي تؤدي لتحقيق هذه الأهداف بحيث تتوافق مع حاجات المتعلم وقدراته ورغباته، وثالثها أن تعتمد سرعة عرضه المعلومات المراد تعلمها والمهارات المرجو إتقانها على قدرات المتعلم ورغباته وأهدافه ويعد المتعلم ذاتيا إذا سار على وفق كل هذه المداخل الثلاثة أو تضمن أحدها على الأقل.

3- يعمل التعلم الذاتي على التوافق بين المفاهيم والمهارات المراد تعلمها وبين حاجة المتعلم لمثل هذه المفاهيم والمهارات بحيث تخضع لقدرات المتعلم وتتغير على وفق رغباته.

ويمكن إيجاز هذه السمات في أن المتعلم محور العملية التعليمية والمسيطر الأساسي على متغيراتها بحيث تخضع المناهج والأهداف والأنشطة التعليمية لدافعية المتعلم ورغباته وقدراته ومن الطرائق التي تندرج تحت مجموعة التعلم الذاتي طريقة التعلم بالمجموعات الصغيرة، والتعليم المبرمج، والتعلم بواسطة

الوحدات التعليمية، والتعلم بالحاسبات الإلكترونية، والتعلم عن طريق الحقائب التعليمية، والتعلم بالمراسلة وغيرها من الأساليب والطرائق التي تتخذ جميعها الفرد محوراً لعملية التعلم.

العوامل المؤثرة في طرائق التدريس:

1. الهدف من الدرس.
2. الوسائل التعليمية.
3. القراءات الخارجية.
4. خبرة المدرس.
5. التوجيه التربوي للمدرس.
6. مستوى الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم.
7. تنظيم المنهج الدراسي.
8. إمكانات البيئة.
9. طبيعة الموضوع الدراسي.
10. الإدارة التعليمية.
11. التنظيم الدراسي.

عوامل اختيار طرائق التدريس:

هناك العديد من العوامل والمتغيرات التي يمكن للمدرس أن يختار طريقة التدريس في ضوئها وهي:

الهدف التعليمي:

الأهداف التعليمية عامل أساسي يؤثر في قرارات المدرس المتصل بالطريقة. فطريقة التدريس التي تستعمل في تدريس المعلومات أو الحقائق تختلف عن

الطريقة التي تتبع في تدريس المفاهيم والاتجاهات والمهارات فإذا كان المدرس يهدف الى إكساب الطلبة بعض المفاهيم أو تكوينها لديهم فأذن يمكن أن يستعمل التعليم عن طريقة الاكتشاف كمدخل في التدريس وإذا كان يهدف الى تحميل الطلبة مقدارا من الحقائق فيمكن أن يستعمل طريقة الإلقاء أو القراءات الخارجية.

طبيعة المتعلم:

أن تكون الطريقة المختارة مناسبة لمستوى الطلبة وقادرة على جذب انتباه وتنشيط تفكيرهم ومتناسبة مع خبراتهم السابقة وان يراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم فالأفراد لا يختلفون عن بعضهم فقط ولكنهم يختلفون أيضاً عن أنفسهم من وقت لآخر فما ينطبق على الطلبة في هذا الموقف قد لا ينطبق عليهم في موقف آخر ووقت لاحق فالطريقة التي تناسب مجموعة معينة من الطلبة قد لا تتناسب مع مجموعة أخرى.

طبيعة المادة:

يجب أن تتلاءم الطريقة مع محتوى المادة الدراسية إذ يجب التعرف على محتوى المادة الدراسية ومستوى صعوبتها ونوع العمليات التي يتطلبها فهم هذا المحتوى قبل التخطيط لطريقة تدريس معينة.

لذا تختلف المواد من حيث طبيعتها من مجال الى آخر فالتاريخ مثلا يضم حقائق وأهداف تنتمي الى الماضي لا يمكن إثباتها تجريبيا في المعمل ولكن معرفتها تتم عن طريق التحقيق والدراسة والنقد والتحليل للوثائق التاريخية لذلك تختلف طرائق تدريس التاريخ عن طريقة تدريس العلوم التي يمكن أن تتم في المعامل من خلال التجارب المعملية.

خبرة المدرس:

يختلف أداء المدرس لطريقة التدريس باختلاف كفايته ومهارته وبحسب شخصيته ولكل تدريسي أسلوبه الخاص في التدريس وكذلك فان الطريقة التي تناسب معلما ما قد لا تكون مناسبة مع تدريسي آخر، وتتحدد طريقة التدريس التي يختارها بنظرته الى عملية التعليم ونوع الفلسفة التي يستعملها إذا كان يرى أن التعلم عملية ذاتية يقوم بها الطالب فان طريقته في التدريس سوف تنسجم مع هذه الطريقة لذلك يجب التنوع في طريقة التدريس وأساليبه حتى يؤدي ذلك الى اهتمام الطلبة ودافعيتهم.

ويرتبط اختيار المدرس لطريقة التدريس المناسبة بعدة أمور من بينها:

1. الهدف التعليمي المراد تحقيقه فاكتساب المعلومات يتطلب طرائق تختلف عن الطرائق المطلوبة لاكتساب المهارات.
2. طبيعة المادة المدروسة.
3. الإمكانات المادية المتاحة لتدريس هذه المادة.
4. قدرات المتعلمين واستعداداتهم واتجاهاتهم المرابطة بالتعلم.
5. كفايات المدرسين ومهاراتهم في استعمال الطريقة.

مميزات الطريقة التدريسية الجيدة:

على الرغم من أن الطريقة الجيدة في موقف تدريسي معين قد لا تكون كذلك في موقف آخر لوجود متغيرات ومستجدات عديدة تتدخل في عملية التدريس فتؤثر في الطريقة وأساليبها؛ فان طريقة التدريس بالتأكيد ستكون أحد عناصر اتصال المدرس والطالب والمادة الأساسية ويمكن إجمال مميزات الطريقة الجيدة بما يأتي:

1- قادرة على تحقيق هدف تربوي وتعليمي.

2- تتلاءم مع قدرات وقابليات المتعلمين .

3- تستثير دافعية المتعلمين .

4- إمكانية استعمالها في أكثر من موقف تعليمي.

5- تتيح استعمال وسائل ومواد تعليمية عديدة.

6- إمكانية تعديلها على وفق الظروف المادية والاجتماعية للتدريس.

7- تراعي المتعلم ومراحل نموه وميوله.

8- تستند الى نظريات التعلم وقوانينه.

9- تراعي خصائص النمو للمتعلمين الجسمية والعقلية.

10- تراعي الأهداف التربوية التي نرجوها في المتعلم.

11- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

12- تراعي طبيعة المادة الدراسية وموضوعاتها.

الطريقة والمنهج :

إن كلا من المناهج وطرائق التدريس يشكلان جزأين متداخلين غير قابلين للانفصال في تطوير المناهج الدراسية وطرائق تدريسها ولعل ثلاثي العملية التعليمية (المدرس، والمنهج، والطالب) بحاجة الى وسيلة أخرى ينساب عبرها المنهج وخبراته تسمى (طريقة التدريس) ويستعملها المدرس لنقل المعارف والمهارات والعلم الى المتعلم ولا يمكن تفضيل أحدهما على الآخر (أي المنهج والطريقة) ؛ فكما يقال أن منهجا فقيرا في محتواه وجيدا في طرائق تدريسه لهو أفضل بكثير من منهج غني في محتواه وسيء جامد في طرائق تدريسه فطريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمهارة للمتعلم فكلما كانت العلاقة ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة.

طريقة التدريس وأركان العملية التعليمية :

إن اختيار طريقة تدريس لتلائم أفرادا معينين لتعلم شيء ما يعد علما وفنا لا يجيده إلا المؤهلون ؛ لذلك فالشهادة والدرجة العلمية التي يحملها الأفراد لا يمكن عدّها جواز مرور يضفي على من يحملها إجادة التدريس فقد أثبتت الدراسات المتعددة حاجة ممارس التعليم في المدارس والجامعات إلى التأهيل التربوي الذي يعينهم على تسهيل عملية عرض المادة وإفادة المتعلمين منها ؛ فطريقة التدريس تكمن أهميتها في ثلاثة جوانب أساسية المدرس، والطالب، والمادة الدراسية، وبالنسبة للمدرس نجد الطريقة تعينه على الوصول الى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي محرزا عن طريقها اقتصادا في الجهد والوقت مما يجعله قادرا على المطاولة والاحتفاظ بحيويته وطاقته لأفادة الآخرين بفاعلية اكبر كما أنها تتيح فرصة استثمار الوقت المتوافر أفضل استثمار.

أما أهميتها بالنسبة الى الطلبة فأنها تتيح لهم إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج مريح كما إنها توفر لهم فرصة الانتقال من فقرة الى أخرى بوضوح تام وبخاصة بعد تعرفهم على الأسلوب التعليمي الذي يعتمده المدرس في تدريسه فيتحقق الاتصال الجيد بينه وبينهم أما من حيث المادة الدراسية فان الهدف الأساس من التعليم هو نقل المادة أو المعلومات أو المعارف أو العلم أو المهارات إلى الطلبة بهدف تنمية شخصياتهم للإسهام في تنمية المجتمع فيما بعد.

وعلى ذلك فان التدريس ينبغي أن يستند إلى إحراز تعلم شيء جديد أو تطوير مهارة ما لان التعليم يسعى لتحقيق التعلم ويهدف إلى إيصال الحقائق والمهارات الى المتعلم والتأكد من أنها فهمت واستوعبت فكلما كانت الطريقة ملائمة للمتعلمين من حيث التوقيت والمستوى والأسلوب والوسائل كانت كمية المادة المستوعبة ونوعيتها وكفايتها التعليمية أعمق وأدق وأكثر ثباتا وأرقى مستوى.

التدريس والطريقة :

إن مهنة التدريس مهنة تحتاج الى دراية مبنية على الفطرة والتدريب وأصعب ما فيها المواجهة، فمواجهة المدرس للطلبة في داخل غرفة الصف ليس بالأمر السهل، ويجب التذكير هنا ان اختيار طريقة التدريس الناجحة تقع على عاتق المدرسين فهم الذين يحددون الكيفية والأسلوب الذي يدرسون مادتهم بوساطته.

إن معرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة وقدرته على استعمالها تساعده بلا شك في معرفة الظروف المدرسة المناسبة للتطبيق بحيث تصبح عملية التعليم شائعة وممتعة ومناسبة ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية.

والشيء المهم الذي يجب ملاحظته هو ان الطريقة سواء أ كانت خاصة أم عامة ليست قوالب جامدة يتقيد بها المدرس في كل الظروف والأحوال المتصلة بطبيعة المادة او بيئة الطالب فالمدرس ليس مطالبا بالتزام طريقة معينة او جامدة في التدريس بل عليه ان يكون المبتدع لطريقته مرنا في اتخاذ الأسلوب والطريقة المناسبة التي يقتنع بانها توصله الى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المطلوبة، ومن الواجب ان يكون المدرس ملما بطرائق التدريس الحديثة والقديمة ولشخصيته كبير الأثر في التدريس وقد يكون اهتمام الطلبة وانتباههم راجعا الى قدرة المدرس ومهارته اكثر مما يرجع الى مادة الدرس.

طريقة المحاضرة

تعد المحاضرة من أقدم طرائق التدريس وأكثرها شيوعاً، وبخاصة في المناسبات العامة التي تتطلب عرض موضوعات محددة في أوقات قصيرة، لتفسير ظاهرة كونية مثلاً، أو تعديل اتجاهات سلبية، أو شرح موقف شرعي، وترتبط هذه الطريقة بالمادة العلمية والموضوع المحدد للدرس ارتباطاً مباشراً، وللمدرس

الدور الرئيس فيها، وفي إلقائها، أما دور الطلبة فيتمثل في الاستماع والحفظ والاستقبال.

مفهوم المحاضرة:

في ضوء ما تقدم يمكن أن نعرف المحاضرة بأنها: عملية عرض المعلومات عرضاً شفوياً، وعلى نحو مستمر من المدرس إلى الطلبة دون أن يقاطعه أحد منهم، فدورهم الأساس هو حسن الإصغاء والاستماع لما يقدمه من حقائق ومعلومات، وقد يوجه في أثناء المحاضرة أو في نهايتها بعض الأسئلة إلى الطلبة للتأكد من مدى انتباههم وتتبعهم لما قدمه، وتعرف مدى اكتسابهم لتلك المعلومات واستبقائهم لها.

التخطيط للتدريس بطريقة المحاضرة:

المدرس الذي يرغب في عرض درسه بصورة منهجية، يتوجب عليه أن يخطط لذلك، ويتضمن التخطيط للتدريس بطريقة المحاضرة ما يأتي:

1- تحديد المشكلة: تنطلق فكرة المحاضرة في موضوع ما من تقدير المدرس لضرورتها ومناسبتها لتحقيق الأهداف التي ينشد إيصال الطلبة إليها، فإذا رأى مدرس التربية الإسلامية مثلاً: أنه من الواجب تقديم محاضرة عن الصحبة وحسن اختيار الزملاء، يتعين عليه قبل كل شيء أن يحدد المشكلة التي ينطوي عليها الموضوع، وتصاغ هذه المشكلة على شكل سؤال، الهدف منه توضيح الحقائق وتقديمها.

2- تحديد أهداف المحاضرة: بعد أن يحدد المدرس مشكلة درسه، يعمل على تحديد الأهداف التي يرجو تحقيقها، وتصاغ هذه الأهداف صياغة إجرائية (سلوكية) أي أنها تصف أنواعاً من السلوك القابلة للملاحظة والقياس.

3- اختيار مقدمة المحاضرة وصياغتها: على المدرس أن يختار مقدمة جذابة يستطيع لفت أنظار الطلبة إليه.

4- كتابة نص المحاضرة: بعد أن يحدد المدرس المشكلة والأهداف من المحاضرة، ينتقل إلى كتابة نص المحاضرة، وهناك ثلاثة أشكال لكتابة نص المحاضرة.

الشكل الأول: قد يقتصر المدرس على تدوين عنوانات الفقرات، ويسجل أمام كل فقرة بعض الأرقام والأسماء والمواقع فقط، حتى لا ينساها أثناء تقديم المحاضرة، أما ما يتعلق بالشروح، والأمثلة، والمقارنات، فلا يرى الطلبة منها شيء على أمل أن يلقيها بشكل ارتجالي أي دون الرجوع إلى نص مكتوب، وفي مثل هذه الحالة يفترض أن يكون المدرس متمكناً جداً من الموضوع.

الشكل الثاني: يعمد المدرس على كتابة نص مختصر لكل فقرة من فقرات المحاضرة، وذلك ضماناً لعدم نسيانها أولاً، وتحسباً لتقديمها إلى طلابه على شكل ملخص للمحاضرة ثانياً.

الشكل الثالث: يعمد المدرس إلى تدوين نص كامل للمحاضرة بحيث يستطيع أي طالب أو أي شخص أخر مهتماً بالموضوع الإفادة منه، ولا ينم استعمال هذا الشكل من كتابة نص المحاضرة عن ضعف في إمكانات المدرس، بل أنه ينم عن حرص المدرس على توفير مادة علمية مفيدة بين أيدي طلابه يمكنهم من الرجوع إليها عند الحاجة، ولا ننسى الجهد الذي يبذله المدرس في سبيل كتابة مثل هذا النص.

5- كتابة خلاصة للمحاضرة: على المدرس أن يكتب النتائج التي سيخلص إليها من محاضرته، لذلك يثبت الحقائق، والمفاهيم الأساسية، والعلاقات، والنظريات التي خلص إليها من خلال المحاضرة.

6- تحديد الوقت: يقسم وقت المحاضرة على قسمين متساويين تقريباً:

القسم الأول: يخصص للإجراءات التي سيقوم بها المدرس أثناء إلقائه

المحاضرة التي تتضمن: إثارة اهتمام الطلبة بالموضوع، وعرض المعلومات عن طريق الشرح واستعمال الوسائل التعليمية والعروض العلمية.. وغير ذلك، وإذا افترضنا أن المدة الزمنية المخصصة لهذه المحاضرة هي ساعة واحدة فيمكن للمدرس أن يوزع الوقت على وفق ما يأتي:

- من دقيقتين إلى خمس دقائق، تخصص لتقديم المحاضرة، وإثارة الاهتمام بها.
- من (25) إلى (35) دقيقة، تخصص لعرض المعلومات التفصيلية.
- من دقيقتين إلى خمس دقائق، تخصص للخلاصة الختامية.

أما القسم الثاني من الوقت: أي فيما بين (15-30) دقيقة فإنها تخصص لمرحلة المسألة، وهي من أهم خطوات تنفيذ المحاضرة، إذ يعطي المدرس من خلالها الفرصة لطلابه ليسألوا ويستوضحوا منه عما تصوروا أنه أراد إيصاله إليهم.

وتقوم المسألة بدور التقويم في الدروس العادية، فهي توفر التغذية الراجعة والتعزيز لكل من المدرس والطلبة.

تنفيذ التدريس بطريقة المحاضرة:

ينفذ درس المحاضرة على وفق أربع خطوات رئيسة هي:

1- التقديم للمحاضرة وإثارة اهتمام الطلبة: والزمن المحدد لها (2-5) دقائق.

2- عرض المعلومات التفصيلية: ويخصص عادة لهذه الخطوة من (20-30) دقيقة.

3- عرض الخلاصة الختامية: ويخصص لهذه الخطوة من (2-3) دقائق.

4- المسألة: ويخصص لهذه الخطوة من (5-10) دقائق.

شروط نجاح طريقة المحاضرة:

1- أن يكون موضوع المحاضرة مناسباً لاهتمامات المستمعين، ملبياً لاحتياجاتهم.

2- ترتيب معلومات المحاضرة ترتيباً منطقياً وعقلانياً بحيث يسهل الانتقال من فقرة إلى الفقرة الآتية بيسر، من دون تكلف أو جهد.

3- الاستشهاد بالنصوص من الكتاب والسنة وكذلك الأمثال والشعر.

4- الجمع بين المنهج العلمي العقلاني، والمنهج العاطفي الذي يستثير العواطف ويحركها.

5- يهيئ المحاضر نفسه تهيئة جيدة بدراسة موضوع المحاضرة والتعمق فيه، ومحاولة توفير الإجابات عن الأسئلة المحتملة، والابتعاد عن النمطية في الحديث.

محاسن طريقة المحاضرة:

للمحاضرة محاسن ومزايا عدة يمكن إيجازها بما يأتي

1- يستطيع المدرس التحكم في الوقت، وإنجاز المنهج المقرر في المدة المحددة له، عن طريق عرض الأفكار والمعلومات وشرحها، فالمعلومات الغامضة والحقائق الصعبة تحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير ليتوصل الطلبة إليها بأنفسهم.

2- يستعمل المدرس هذه الطريقة عند تقديمه موضوعاً جديداً في الصف، ولاسيما إن لم تكن هناك رابطة بين الدرس السابق والعمل الجديد.

3- تساعد طريقة المحاضرة على تقديم خبرات إضافية للطلبة، فالمدرس بخبرته وسعة إطلاعه يستطيع أن يضيف خبرات ومعلومات فضلاً على المعلومات المحددة في الكتاب المقرر.

4- إذا أحسن المدرس تقديم المحاضرة، وتوفير عنصر الإثارة والتشويق لدى

الطلبة، فإنها سوف تكون محاضرة مثيرة ومفيدة وناجحة.

5- تستخدم في الصفوف التي تحتوي على أعداد كبيرة من الطلبة.

6- لما كان السماع مصدراً أساسياً من مصادر التعلم، فإن طريقة المحاضرة توفر للمدرس فرصة استثمار حاسة السمع لدى الطلبة من أجل عرض الموضوعات والأفكار وفهمها.

مآخذ طريقة المحاضرة:

من مآخذ طريقة المحاضرة ما يأتي:

1- إن مشاركة الطلبة محدودة، وفي بعض الأحيان لا توجد أي مشاركة بالشكل الذي يجعله سلبياً تجاه عملية التعلم.

2- تتطلب الكثير من الجهد من المدرس خلال الدرس، وذلك عن طريق الاستمرار بتقديم الموضوع.

3- لا يستطيع جميع المدرسين القيام بها بنجاح، لأنها تتطلب مهارات ومميزات خاصة، ينبغي أن تتوافر لدى المدرس، فضلاً على امتلاكه قاعدة واسعة من المعلومات خارج إطار المنهج الدراسي المقرر.

4- لا تراعى فيها الفروق الفردية بين الطلبة.

5- لا تترسخ جميع المعلومات في ذهن الطلبة، وغالباً ما ينساها الطلبة بعد مدة وجيزة.

6- قد لا يتابع الطلبة ما يقدمه المدرس، وذلك لأنهم يدركون عدم مشاركتهم في الدرس.

7- لا تصلح هذه الطريقة في المرحلة الابتدائية، وذلك لكون الطلبة ليست لديهم القدرة على المتابعة، ولا توجد لديهم المعلومات الكافية للربط والتحليل ولا يستطيعون التركيز لمدة طويلة.

8- لا تنمي عملية البحث عن المعلومات وحب الاستطلاع لدى الطلبة، لأنهم

يدركون جيداً أنَّ الموضوع سوف يشرح ويعرض من المدرس.

طريقة المناقشة

مفهوم المناقشة :

يمكن أن نعرف المناقشة بأنها: عملية تفاعلية تدور بين المدرس وطلبته أو بين الطلبة أنفسهم في موقف تعليمي تعلمي معين حول موضوع ما أو مشكلة محددة من أجل فهمها وتحليلها وتفسيرها، رغبة في الوصول إلى حلها واتخاذ القرارات بشأنها.

وللمناقشة صور عدة منها ما يأتي:

1. الندوة: في هذا النوع من المناقشة تجلس مجموعة صغيرة من طلبة الصف لا يزيد عددهم على ستة، وعلى شكل نصف دائرة قبالة الصف ولهذه المجموعة مشرف أو مقرر يدير أمور الندوة، ومهمة المشرف أو المقرر أن يعرض على طلبة الصف موضوع المناقشة والآراء المختلفة للقضية المطروحة للناقش والتوازن بين الآراء المطروحة حول موضوع المناقشة، وبعد انتهاء المناقشة بين مجموعة الندوة يسمح المشرف لبقية الصف بتوجيه الأسئلة، وقد يجيب المشرف عن بعض الأسئلة أو يوجهها بدوره إلى المناقشين في الندوة. وبعد ذلك يحاول المشرف أن يعرض على طلبة الصف ملخصاً مركزاً يتضمن الأفكار الرئيسة التي تدارسها وناقشها أعضاء الندوة والنتائج الأخيرة التي توصلوا إليها حول الموضوع أو المشكلة المطروحة.
2. حلقة المناقشة (السمبوزيوم): في هذا النمط من المناقشة يجلس أربعة أو خمسة طلاب يتكلم كل منهم على (جانب معين) من الموضوع أو المشكلة المطروحة للمناقشة، ويدير هذه المناقشة مقرر أو مشرف من طلبة الصف، مهمته تلخيص رأي كل عضو من أعضاء هيئة الحلقة

لطلبة الصف، وبعد انتهاء كل أعضاء هيئة الحلقة من الإدلاء بآرائهم حول الجوانب المختلفة لموضوع المناقشة يسمح المقرر للطلبة بتوجيه أسئلتهم إلى المناقشين بشرط أن يوجه كل سؤال إلى الطالب الذي ناقش الجانب الذي تضمنه السؤال، وفي ختام المناقشة يقوم المشرف بعرض مركز للأفكار والآراء التي عرضها المناقشون والنتائج التي توصلوا إليها طلبة الصف.

3. المناقشة الثنائية: وفي هذا النوع من المناقشة يناقش طالبان أمام بقية طلبة الصف، فأولهما يطرح أسئلة والآخر يجيب عنها وغالباً ما يكون موضوع النقاش ذا طابع جدلي، لأن المناقشة الثنائية تلائم معالجة القضايا الجدلية ومناقشتها.

أنواع المناقشة:

تختلف المناقشة تبعاً لاختلاف أهدافها، وعلى هذا فهي نوعان:

1- المناقشة الحرة: ترمي المناقشة الحرة الحصول على الأفكار الجديدة والمبتكرة والمفاجئة التي تأتي نتيجة الحركة الحرة للعقل في موضوع أو قضية ما، وتستعمل هذه الطريقة داخل غرف الدراسة مع الصغار والكبار على حدٍ سواء، وينماز هذا النوع من المناقشة بفاعليته في الوصول إلى التعميمات، وطرقٍ مبتكرةٍ في حل المشكلات وتجاوزها. إلا أنه في الوقت نفسه تحتاج هذه الطريقة إلى وقتٍ طويل نسبياً، فضلاً على أن المناقشة قد تصل إلى نهايتها دون الوصول إلى قرار.

2- المناقشة الموجهة: تهدف إلى الوصول إلى الأفكار والمعلومات أيضاً عن طريق الطلبة، ولكنها – بالمقارنة إلى المناقشة الحرة – تركز على موضوع معين، من أجل الوصول فيه إلى قرار.

تنفيذ التدريس بطريقة المناقشة :

يسير درس المناقشة على وفق تسلسل الخطوات الثلاث الآتية :

1- التقديم للمشكلة موضوع المناقشة:

يهدف التقديم إلى إثارة اهتمام الطلبة بالموضوع المطروح للنقاش، وربط هذا الموضوع بحاجات الطلبة، والفوائد التي يمكن أن يجنوها من طريق الإسهام في مجريات المناقشة، ويفترض بالطلبة هنا أن يكونوا قد جمعوا المعلومات عن الموضوع المراد مناقشته قبل جلسة المناقشة.

ويقوم المدرس في المقدمة بما يأتي:

- عرض الفكرة الأساسية التي ستخضع للمناقشة، ويثبتها على السبورة، وهي الفكرة التي سبق له أن صاغها أثناء التخطيط أو التحضير للمناقشة.
- إلقاء السؤال الرئيس، أي المشكلة الرئيسة التي سبق وأن صاغها أثناء التخطيط أو التحضير لجلسة المناقشة.
- يُعلم الطلبة بموضوع المقتطفات التي سيعرضها عليهم.
- يطلب من الطلبة تدوين أسئلتهم ذات العلاقة بالمشكلة لمناقشتها بعد عرض المقتطفات.
- يعرض المقتطفات التي أعدها.

2- إجراء المناقشة:

بعد أن يقدم المدرس لموضوع النقاش تبدأ المناقشة الفعلية، وغالباً ما يدير المدرس هذا النقاش، لذلك ينبغي أن يكون ممتلكاً للكفايات اللازمة للنقاش، (صياغة الأسئلة، قيادة المناقشة وإدارتها، إلقاء الأسئلة، حسن التعامل مع إجابات الطلبة).

ويتضمن إجراء المناقشة قيام المدرس بما يأتي:

- يذكر بالمشكلة من خلال إلقاء السؤال الرئيس.
- يطلب من الطلبة تحديد الأسئلة الفرعية المتعلقة بالمشكلة بعد أن قاموا بتدوينها أثناء العرض بناءً على تعليمات المدرس في خطوة المقدمة. وبعد أن يعرض الطلبة أسئلتهم الفرعية يطلب إليهم صياغتها بشكل واضح ودقيق. وإذا تلكأ الطلبة بإلقاء أسئلتهم، أو فتر النقاش يقوم المدرس بإثارته وذلك بأن يقترح عليهم بعضاً من الأسئلة الفرعية التي خطط لها مسبقاً، وبعد عرض جميع الأسئلة التي يقدمها الطلبة، تتم مناقشتها وتثبت الأسئلة الصالحة، وتستبعد الأسئلة التي ليس لها صلة بالمشكلة.
- يناقش مع الطلبة الأسئلة الفرعية التي تم الاتفاق عليها بشكل متسلسل تماشياً مع عناصر المشكلة، وفي هذه المرحلة يعرض الطلبة المعلومات ويتبادلونها فيما بينهم، وذلك لتثبيت الصحيح منها واستبعاد المشكوك فيها، وعلى كل متعلم أن يبين مصدر المعلومة التي يدلي بها، وأن يدعم رأيه بالحجج المقنعة.

3- **ختام المناقشة:**

وهي الخطوة الأخيرة في المناقشة، وفيها يتم تثبيت التعميمات والحلول التي تم التوصل إليها نتيجة جلسة المناقشة، ومن المفيد أن يكون المدرس أثناء تخطيطه للمناقشة، قد وضع تصورات لهذه التعميمات، وكذلك لبعض الحلول الممكنة.

4- **تقويم جلسة المناقشة:**

في نهاية المناقشة يقوم المدرس بإجراء تقويم شامل لمجريات جلسة المناقشة ويمكن أن يعتمد المدرس على الأسس الآتية في إجراء التقويم:

- ما المعلومات التي اشتملت المناقشة عليها ؟
- ما نوع الاتجاهات التي كانت سائدة في المناقشة ؟

- كيف كان الطلبة يتكلمون أثناء تقديم الآراء والمقترحات ؟
- كيف كان الطلبة يستمعون إلى بعضهم البعض ؟
- من الطلبة الذين لم يشاركوا بالقدر الكافي في المناقشة ؟
- هل كانت آراء الطلبة سليمة ، أم أنها كانت تحتاج إلى المراجعة والتعديل ؟
- ما إيجابيات المناقشة التي حددها الطلبة ؟
- ما سلبيات المناقشة التي حددها الطلبة ؟
- ما الفائدة التي حققتها المناقشة في مجال تنمية تفكير الطلبة واتجاهاتهم، فضلاً على مقدرتهم على حل المشكلات.

صعوبات استعمال طريقة المناقشة في التدريس :

1- المحافظة على استمرار المناقشات بين الطلبة.

2- الامتناع عن الكلام أغلب الوقت.

3- الحاجة إلى المرونة والتركيز الذهني.

4- صعوبة التعامل مع الإجابة غير الموفقة أو الخارجة عن الموضوع.

5- صعوبة السيطرة على الصخب داخل الصف من بعض الطلبة.

6- صعوبة خلق البيئة الملائمة لتشجيع بعض الطلبة على المناقشة بسبب خوفهم الشديد من الوقوع في الخطأ ، وصعوبة تشجيع الطلبة الذين يخجلون من المناقشة.

7- قد يلاقي المدرس صعوبات ناشئة عن ضيق أفق الطلبة.

8- احتكار عدد من الطلبة للمناقشة وإهمال بقية الطلبة وعلى نحوٍ خاص الانطوائيين منهم.

9- قد يحدث تشعب وخروج عن الموضوع الأصلي في المناقشة مما يؤدي إلى

تشويش في تسلسل أفكار الطلبة في السير في الموضوع المطروح من بدايته حتى نهايته.

10- تحتاج المناقشة إلى وقت ودروس كثيرة، ليصل الطلبة المناقشون إلى اتفاق تام عن صياغة المعلومات ووضعها بصورتها أو شكلها النهائي.

11- تحتاج هذه الطريقة إلى تعرف المراجع والمصادر المعرفية المتنوعة وتحديد أوجه النشاط المطلوبة، وهذا يحتاج إلى مدرس له خبرة وافق ثقافي واسع، وإلا ضل الطريق وأضل الطلبة معه.

شروط نجاح طريقة المناقشة:

1- إعداد الأسئلة مسبقاً وتوجيهها إلى الطلبة في الوقت المناسب في أثناء الدرس.

2- أن ترتبط الأسئلة بموضوع المناقشة ولا تبتعد عنه.

3- عدم ترك النقاش مفتوحاً بالشكل الذي يفقدهُ قيمته وأهميته، لذلك على المدرس أن يتدخل في الوقت المناسب بلباقة وإنهاء النقاش.

4- السماح للطلبة كلهم بعرض آرائهم ومقترحاتهم.

5- التأكد من أن جميع الطلبة أعطوا وجهات نظرهم، وأن جميع المناقشين كانوا متابعين لما يدور، ولقد تم الاستماع إلى جميع وجهات النظر المختلفة.

6- تدريب الطلبة على احترام آراء الآخرين، وحرية طرح الأسئلة والموضوعات.

7- تشجيع الأفكار والطروحات التي فيها نوع من التجديد والاستقلالية.

8- عدم الضغط على الطلبة من أجل التوصل إلى حلول ونتائج سبق تحديدها من المدرس.

9- احترام آراء جميع الطلبة وإشعارهم بأهمية المشاركة والابتعاد عن

الزجر والتجريح حتى وأن كان طرحهم غير صحيح.

10- أن ترتكز المناقشة على المعلومات الأساسية للموضوع المعني بالمناقشة، وتكون متصلة بالموضوعات التي تهم الطلبة والمجتمع.

محاسن طريقة المناقشة:

1- تجعل الطالب مركزاً للفعالية بدلاً من المدرس، فتعودهم الاعتماد على أنفسهم، وفي هذا فهي تستجيب للاتجاه التربوي الحديث، الذي يؤكد أن مركز الثقل في المجال التعليمي أو المدرس ينبغي أن يكون الطالب، وحوله يجب أن تدور الجهود التربوية والتعليمية والتدريبية.

2- غرس روح التعاون والانسجام والتفاهم، ففيها يتعاون الطلبة تعاوناً فكرياً ويتحملون المسؤوليات. فطبيعة الطريقة تتطلب المجهود الجمعي.

3- إنها طريقة تدفع الطلبة إلى التفكير والبحث والمطالعة والتتبع والتنقيب واستنتاج الحقائق وتمحيص الأدلة والإطلاع على وجهات النظر المختلفة للموضوع المراد بحثه.

4- إنها تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك بتكييف العمل بحسب هذه الفروق لكل واحد منهم ما يناسبه من الواجب.

5- إنها خير وأنجح وسيلة لتحفيز الطلبة إلى الاندفاع والعمل.

6- تبعد الملل والسأم والضجر عن الطلبة نظراً للفعاليات التي يؤدونها والمسؤوليات والواجبات المعهود إليهم.

7- عدم نسيان المعلومات العلمية التي أعدوها بأنفسهم، وبذلوا جهداً في تحضيرها وتقديمها لمناقشتها.

8- تنمي الجرأة الأدبية والشجاعة على إبداء الرأي، وذكر المعلومات الدقيقة، واحترام آراء الطلبة الآخرين.

9- تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدرتهم الفعلية لإنتاج الآراء والحلول المناسبة.

مآخذ طريقة المناقشة:

1- حدوث بعض المشكلات الانضباطية بين الطلبة.

2- التشعب والخروج عن الموضوع الأصلي في المناقشة مما يؤدي إلى تشويش في تسلسل أفكار الطلبة للسير في الموضوع المطروح من بدايته حتى نهايته.

3- سيطرة عدد معين من الطلبة على سير المناقشة.

4- تحتاج إلى وقت وحصص كثيرة لكي يصل الطلبة المتناقشون إلى اتفاق تام على صياغة المعلومات ووضعها بصورتها النهائية.

طريقة الاستكشاف

مفهوم الاستكشاف:

يُعرف الاستكشاف عامةً بأنه الوسيلة التي عن طريقها يكتسب الفرد المعرفة بنفسه مستعملاً في ذلك مصادره وطاقاته الخاصة.

والشرط الأساسي للتعلم بالاكتشاف هو ألا تعرض المادة على الطلبة في شكلها النهائي، إذ ينبغي أن يعيد تنظيمها أو أن يقوم بتحويلها على نحو آخر أن يتمثلها في بيئته المعرفية.

فالاستكشاف ببساطة يعني ألا تقدم المعلومات جاهزة إلى الطالب، وإنما يكتشفها هو بنفسه من خلال تعليمه كيف يتعلم بنفسه.

أهميته:

يُعدّ العالم التربوي برونر (Bruner) من أكثر الدعاة في علم النفس التربوي المعاصر لما يسمى بالتعلم الاكتشافي (Discovery Learning)، ويرى أنه مطلب تربوي مهم في عصرنا، يحل محل التعلم بالحفظ وطرق التفكير المقيدة.

فالاستكشاف عملية تفكير بنائي، أشبه بعملية تكوين المفاهيم وتعديلها

عند التعرض لخبرات جديدة، والمدرس الذي يرغب في استعمال هذه الطريقة في التدريس إنما يرسم في الواقع العمليات العقلية التي يريد تنميتها لدى الطلبة، مثل الافتراض والقياس وجمع المعلومات والتحليل والتلخيص وإيجاد العلاقات، وغير ذلك من المهارات التي تمكن الطلبة من الاعتماد على أنفسهم وتجعلهم قادرين على أن يفكروا تفكيراً ذاتياً قدر الإمكان حتى بعد انتهاء حياتهم المدرسية.

من هنا فإن التعليم بالاستكشاف يكسب أهميته من أنه لا يعطى فيه الطلبة خبرات التعلم كاملة، وإنما تهيَّأ فيه الفرصة أمامهم للتعامل مع مواد التعلم المتاحة ومصادرها، التي تمكنهم من الملاحظة، وجمع المعلومات، ورصد الحقائق بأنفسهم، وربط النتائج بأسبابها بقصد التوصل إلى الأدلة ومقارنتها بعضها ببعض، وصولاً إلى المفاهيم والتعميمات والمبادئ العامة.

أنواع الاستكشاف:

للاستكشاف أنواع عدة منها:

1- الاستكشاف الموجه:

يعني مجموعة من الإجراءات والعمليات التي يقوم بها الطلبة في الموقف الصفي، تحت إشراف المدرس المختص، لهدف جمع المعلومات عن مفهوم معين أو مصطلح ما، وتضيف هذه المعلومات وتنظيمها لاستخلاص المفهوم أو المصطلح، وصياغته صياغة إجرائية دالة عليه في وقت محدد وهو الدرس.

2- الاستكشاف الحر:

هو أعلى مرحلة من الاستكشاف الموجه، إذ يترك الطالب فيه ليختار مشكلة بحثه من خلال ملاحظاته ومطالعته الخارجية وتتبع مصادر المعرفة، ويكون دور المدرس هنا دوراً بسيطاً وغير ملزم أحياناً.

خطوات التدريس بالاستكشاف:

1- تحديد الأهداف السلوكية.

2- استدعاء جميع معلومات الطلبة حول الموضوع أو المشكلة مثار الدرس.

3- الاستنتاج عن طريق إلقاء الأسئلة من أجل الوصول إلى القاعدة أو التعميمات.

4- التقويم وهو المرحلة الأخيرة للتأكد من صحة التعميمات وتثبيتها في أذهان الطلبة.

محاسن الاستكشاف:

1- جعل الطالب مركز عملية التعليم والتعلم، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة اللازمة لجعل الطالب يكتشف المعلومات بنفسه بدلاً من أن يستعملها جاهزة من كتاب أو يتلقاها من مدرس.

2- مساعدة الطلبة في الاعتماد على أنفسهم في كثير من المواقف المدرسة، والحصول على المادة من مصادرها المتعددة.

3- لا تؤكد طريقة التعلم بالاستكشاف على المادة العلمية في حد ذاتها بقدر ما تركز على العمليات العقلية العليا من مهارات تفكير وأساليب بحث من خلال ما تتيحه من مواقف، وما تثيرهُ من مشكلات تتحدى تفكير الطلبة، وما تتطلبه طبيعتها من عمليات متعددة ومتنوعة مثل البحث والملاحظة والمقارنة والاستنتاج والتصنيف والتنظيم والتفسير، وغير ذلك عمليات عقلية عليا.

4- تنمية الأهداف الشخصية لدى الطلبة وشحذ الهمم لتحقيقها.

5- تعويد الطلبة على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة مواجهة منطقية سليمة.

6- تنمي الشعور بالألفة والعمل المشترك والتعاون الجماعي الهادف.

مآخذ الاستكشاف:

على الرغم من المحاسن المتعددة للاستكشاف، إلا أن هناك مآخذ عدة، منها:

1- تحتاج إلى توفير مصادر كثير من كتب وأجهزة ووسائل تعليمية.

2- تحتاج إلى وقت طويل.

3- تحتاج إلى مدرس معد ومدرب تدريباً عالياً.

4- لا تستخدم في كل المواقف.

5- لا تصلح للمراحل الأولية من التعليم.

طريقة الاستقصاء

تعد طريقة الاستقصاء من الطرائق المهمة في عملية التعليم والتعلم، فهي تسهم بشكل كبير في تطوير البيئة المعرفية للمتعلم، لأنها تمثل طريقة علمية في البحث والتفكير والتحليل من أجل التوصل إلى الاستنتاجات وإعطاء الحلول المناسبة.

مفهوم الاستقصاء:

يقصد بالاستقصاء عامة أن يبحث الفرد معتمداً على نفسه للوصول إلى الحقيقة والمعرفة.

ويواجهنا لدى دراسة مفهوم الاستقصاء في عملية التعليم والتعلم نوع من الغموض، وعدم الإبانة والتداخل مع مفاهيم أخرى، فنجد أن هذا المفهوم يستعمل مرادفاً لمعانٍ ومضامين أخرى كالتفكير الناقد والتفكير التأملي؛ ومرادفاً لطرائق تدريس، مثل طريقة كحل المشكلات والاستقراء.

والحقيقة أن هذه المفاهيم في معانيها ومضامينها التفصيلية لا تعني شيئاً

واحداً، ولكن ثمة خصائص مشتركة بينها، منها:

- تأكيد إثارة تفكير الطلبة وتنميته.
- تأكيد مشاركة الطلبة بصورةٍ حقيقية وفاعلية في عملية تعلمهم، وهذا يتطلب أن يتعلم الطلبة تدريجياً كيف يتعلمون بأنفسهم.
- الوقوف ضد الفكرة القائلة، ان التدريس مجرد عملية عرض الحقائق والمفاهيم والمبادئ من المدرس للطلبة، وان التربية مجرد تراكم الحقائق والمعلومات في ذهن الطلبة.

مما تقدم يمكن تعريف الاستقصاء في مجال عملية التعليم والتعلم بأنه نوع من أنواع التعليم، يستعمل فيه الطالب المستقصي مجموعة من المهارات والاتجاهات اللازمة لعمليات توليد الفرضيات وتنظيم المعلومات والبيانات وتقويمها، وإصدار قرار ما إزاء الفرضيات المقترحة التي صاغها الطالب المستقصي لحل مشكلة ما، ثم تطبيق هذا القرار على مواقف جديدة.

أنواع الاستقصاء:

إن الاستقصاء من حيث القائمين به يعني مدى مساهمة كل من المدرس والطلبة في القيام بهذا الاستقصاء، وبشكل عام يقسم الاستقصاء على قسمين:

الأول: الاستقصاء الحر

الآخر: الاستقصاء الموجه

ففي النوع الأول من الاستقصاء تترك الحرية الكاملة للطلبة باختيار الطريقة، والأسئلة، والأسلوب، والأدوات المساعدة، وطبيعة الأنشطة اللازمة من أجل جمع المعلومات ومواجهة المواقف التي تواجههم، وفهم ما يدور حولهم من ظواهر وأحداث.

إن هذا النوع من الاستقصاء يعطي الفرصة للطالب في استعمال قدراته

العقلية والمعلومات التي لديه، حتى يتمكن من وضع الخطط والاستراتيجيات المناسبة من اجل التوصل إلى المعرفة العلمية.

أما الاستقصاء الموجه فيكون للمدرس فيه دور كبير في الإشراف على الطلبة وتوجيههم، وذلك من خلال قيام المدرس بإعداد خطة البحث وتحديد الإجراءات والأنشطة المناسبة للطلبة، التي يجب أن يتبعوها، فالاستقصاء في هذا النوع يمكن عدّه عملية تدريب الطلبة على البحث والتحليل من اجل أن يصبحوا في المستقبل قادرين على القيام بالبحث العلمي معتمدين في ذلك على جهودهم الشخصية، وقابلياتهم الذاتية.

خطوات التدريس بالاستقصاء:

- تحديد المشكلة أو السؤال: يبدأ الاستقصاء بموقف ينطوي على مشكلة تتحدى تفكير الطالب ويشعر إزاءها إنها تتصف بالغموض والتعقيد، وأن خبراته ومعلوماته السابقة لا تمكنه من فهم أسباب هذه المشكلة ومكوناتها وتلمس الحلول لها، ومما ينبغي توافره في هذه الخطوة شعور الطلبة المستقصين كلهم بدافعية حقيقية تحثهم على البحث والاستقصاء، لأن عدم توافر الدافعية لاستقصاء مشكلة ما، وعدم التمكن من تحديدها سيجعلان عملية استقصاء المشكلة أو السؤال لدى الطلبة عملية مبعثرة وهزيلة المردود في تقدمها ونتاجها.
- وضع الفرضيات: الفرضيات عبارة عن تخمينات أو احتمالات مسبقة أو حلول مؤقتة للمشكلة او السؤال مثار البحث والاستقصاء، وينبغي أن تتوافر في الفرضية خصائص عدة منها: أن تكون واضحة ومحددة في صياغتها وإطارها بشكل لا يقبل التأويل وغير متناقضة مع حقائق العلم، وتتناسب مستوى نضج الطلبة وخبراتهم، ولا تعكس أي نوع من أنواع التعصب والتحيز.

ومن المفيد هنا قيام الطلبة وبمساعدة مدرس المادة وتوجيهه بتوضيح ما

تنطوي عليه الفرضيات التي اقترحوها من مفاهيم وتعميمات ومبادئ وتفسيرها بحيث تكون معاني هذه الفرضيات ودلالاتها واضحة ومفهومه من الطلبة جمعيهم.

- اختبار صحة الفرضيات المقترحة: وتتضمن عملية اختبار الفرضيات المقترحة إجراءات عدة تدعى بعملية تحليل المعلومات والأدلة، التي عن طريقها يتأكد الطلبة من صحة ما اقترحوه من فرضيات، ومن هذه الإجراءات:
- أن يجمع الطلبة الأدلة والحقائق التي لها علاقة بالفرضيات.
- تحديد الأدلة والأسانيد العلمية التي نحتاجها للتأكد من صحة الفرضيات المقترحة.
- التأكد من مدى (صدق الدليل)، وتوافر الدقة العلمية فيه.

وبعد استكمال الإجراءات التحليلية تجري عملية قبول الفرضية أو عدم قبولها في ضوء الأدلة التي سبق للطلبة أن قاموا بتحليلها.

- استعمال الاستنتاجات أو التعميمات في مواقف جديدة:

في ضوء نتائج خطوة اختبار صحة الفرضيات سابقة الذكر، يحاول الطلبة التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات قائمة أساساً على محتوى الفرضيات المدعمة بالأدلة والبيانات، ثم يعمدون إلى تطبيق هذه الاستنتاجات على مواقف جديدة بينها وبين القضية أو المشكلة التي كانت موضوع الاستقصاء.

محاسن طريقة الاستقصاء:

- تنمي القدرات الفكرية والعقلية والمعرفية لدى الطلبة.
- تزيد ثقة الطلبة بأنفسهم.

- تدريب الطلبة على البحث على المصادر والمراجع وجمع البيانات والمعلومات بحيث تشكل قاعدة واسعة من المعلومات والخبرات، وبذلك يمكن الإفادة منها مستقبلاً في مواقف حياتية مشابهة.
- تنمية قدرات الطلبة على تفسير المعلومات وتحليلها، والتوصل إلى النتائج وإجراء المقارنات والربط.
- تصبح لدى الطلبة القدرة على توقع الأحداث والتأمل وصياغة الفروض.

مآخذ طريقة الاستقصاء:

- لا يمكن تطبيقها في جمع المواد الدراسية.
- تحتاج إلى وقت طويل.
- تحتاج إلى جهد كبير ومصادر عديدة ومعلومات واسعة.
- ليس كل الطلبة لديهم القدرة على القيام بهذه الطريقة.
- لا يمكن استعمال هذه الطريقة في المجموعات الكبيرة.

طريقة تحليل النص

مفهوم تحليل النص

هو عملية تجزئة النص إلى أجزاء (عناصر ذات أفكار رئيسة)، والأجزاء إلى أجزاء أصغر (أفكار فرعية)، وهذه إلى كلمات مفتاحية تؤدي إلى المعاني الفرعية التي يتضمنها النص المراد تحليله.

ولتحليل النص مسميات عدة نحو: (تحليل المهمة) و (تحليل المضمون)، و (تحليل الجملة) في مجال تدريس قواعد اللغة العربية.

ومما ينبغي الإشارة إليه أن تحليل النص ينبغي أن يتصف بصفات عدة من ذلك:

- الموضوعية: أي على المحلل ألا يُدخل تقديره الخاص في جرد المعطيات التي ينطوي عليها النص.
- الشمولية: بالا يهمل المحلّل أي جانب من النص، ويغطي جوانب النص بتوسع يناسب الهدف ومستوى الطلبة.
- المنهجية: وذلك أن يُخضع التحليل لقواعد معروفة أولاً، لا أن يعتمد حدسه فقط.

خطوات طريقة تحليل النص

1- التمهيد: وهو عبارة عن مدخل لموضوع الدرس الذي يراد شرحه، ويترك للمدرس الحرية في أن يقدم للدرس ما يراه مناسباً لتحقيق الأهداف، والتمهيد أما أن يكون بإلقاء الأسئلة أو بسرد قصة ذات علاقة بموضوع الدرس، أو ربط موضوع الدرس بموضوع سابق.

2- عرض النص أو كتابته: يعرض المدرس في هذه الخطوة بطاقة كتب فيها النص أو الحديث، أو أن يكتب هو بنفسه النص على السبورة، ثم يقرؤه المدرس بتركيز ووضوح، وبطريقة يؤكد عن طريقها المفردات التي يدور حولها الدرس، ويفضل استعمال الطباشير الملون لكتابة تلك المفردات أو الجمل التي هي موضوع الدرس. ويمكن الاستغناء عن هذه الخطوة. إذا توافرت لدى الطلبة الكتاب المقرر، الذي يحتوي على النص المراد شرحه.

3- تحليل النص: يكون تحليل النص على مرحلتين:

الأولى: التحليل من داخل النص: ويكون بشرح أفكار النص، مع مراعاة الترتيب في عرض هذه الأفكار وتسلسلها. ويعمل المدرس في هذه المرحلة بما يأتي:

- توضيح المصطلحات والكلمات وبيان مدلولاتها.

- تفكيك وحدات النص وتحديد العناصر الرئيسة في التحليل.

- التوسع والتعمق في التحليل عن طريق أقوال الكاتب او القائل من غير النص إن أمكن، للإفادة منها في توضيح رؤية الكاتب أو القائل، ففي الحديث النبوي الشريف مثلاً، يكون عن طريق النصوص الشريفة الأخرى والآيات القرآنية الكريمة التي تصب في المعنى نفسه.

الثانية: التحليل من خارج النص: أو الدراسة الخارجية للنص نحو (ترجمة لحياة صاحب النص، والحديث، والقول، والمناسبة التي قيل فيها النص إن وجدت، وغير ذلك)، ويمكن الإفادة في هذه المرحلة من القراءات الخارجية للطلبة وسعة الإطلاع لديهم.

4- التعميم: واستنباط المفاهيم والدروس والعبر وما يرشد إليه النص.

5- التطبيق: وذلك عن طريق ضرب الأمثلة ومقارنة بعضها ببعض، وفحص صحة الاستنباطات، بعرضها على المراجع.

6- الخاتمة: وتشمل الخلاصة، والفوائد العلمية، والتقويم.

محاسن تحليل النص

1- تعمل طريقة النص على إثارة انتباه الطلبة واهتمامهم.

2- توجيه تفكيرهم باتجاه النص وما يتضمنه من أفكار ومعلومات تسهم في الوصول إلى التعميمات أو القاعدة، التي ينشدها كل من المدرس والطالب على السواء.

3-تزيد الثقة وتقوي العلاقة ما بين الطلبة والمدرس، وذلك عن طريق التوجيهات والإرشادات التي يقدمها لهم.

4-ترسيخ المادة في أذهان الطلبة، لأنهم توصلوا إليها بأنفسهم.

5-تشجيعهم على استعمال المصادر والمراجع من أجل التثبت من صحة التعميمات التي توصلوا إليها ، وتوسيع دائرة ثقافتهم للإحاطة بالقراءة الخارجية للنص.

6- تعمل على تنمية القدرات التحليلية والاستنتاجية لدى الطلبة.

ماخذ تحليل النص

1- قد لا يستطيع جميع الطلبة الوصول إلى التعميم والاستنتاج.

2- إن عدم امتلاك المدرس القدرة الكافية لتحليل النص وإعطاء التوجيهات المناسبة سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى الطلبة وأدائهم.

3-لا تصلح لكل المواد الدراسية.

4-تستغرق وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً من المدرس.

5-لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، والخبرات المتباينة بينهم.

طريقة الاستجواب

مفهوم الاستجواب

الاستجواب هو توجيه أسئلة إلى الطلبة وتلقي أجوبتهم طوال مدة الدرس بحيث تغطي عناصر الدرس وأجزاءه بصورة كاملة.

وهو ايضا أسلوب تدريسي منظم يتضمن صياغة الأسئلة من المدرسين وعملية توجيهها الى الطلبة ، فضلاً على استقبال أسئلة الطلبة المثارة في أثناء الدرس والإجابة عنها.

مهارات صياغة الأسئلة الصفية الشفوية

- أن يصوغ المدرس الأسئلة بلغة واضحة.

- أن يصوغ المدرس الأسئلة بلغة تتناسب وحصيلة الطلبة اللغوية.
- أن يراعي المدرس واقع الطلبة وخبراتهم اليومية عند صياغة الأسئلة.
- أن يراعي المدرس مستوى نضج الطلبة العقلي عند صياغة الأسئلة.
- أن تكون صياغة الأسئلة موجزة لا حشو فيها ولا ترادف.
- أن تكون الأسئلة ذات أهداف تربوية.
- أن يؤكد المدرس الأسئلة المثيرة للتفكير والمناقشة.
- أن تكون الأسئلة متنوعة في مستوياتها
- أن يتجنب المدرس صياغة السؤال بلغة الكتاب.
- ألا تكون صياغة السؤال موحية بالإجابة.
- أن يتجنب المدرس الأسئلة التي تعتمد إجابتها على الحدس والتخمين.

مهارات توجيه الأسئلة :

- أن يوجه السؤال بلغة مفهومة الدلالة.
- أن يوجه المدرس السؤال إلى الطلبة جميعهم قبل أن يعين المجيب.
- أن يوزع المدرس الأسئلة بين الطلبة بصورة عادلة (دون إهمال أو استثناء).
- أن يوجه المدرس السؤال إلى غير المنتبهين.
- أن يترك المدرس مهلة كافية بعد عرض السؤال للتفكير فيه.
- أن يكون صوت المدرس واضحاً ومسموعاً من الطلبة عند توجيه الأسئلة.
- ألا يوجه المدرس أسئلة كثيرة مثيرة للتفكير في وقت واحد.
- أن يكون المدرس هادئاً وواثقاً من نفسه عند توجيه الأسئلة.
- أن يتجنب المدرس توجيه السؤال الذي يتضمن مطلبين في آن واحد.
- أن يوجه أسئلة تتعلق بموضوعات جديدة لا يعرفها الطلبة ولا تتضمنها خبراتهم العلمية.

- ألا يتبع ترتيباً خاصاً في توزيع الأسئلة.

مهارات تلقي إجابات الطلبة والإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم:

- أن يستمع المدرس بعناية إلى إجابات الطلبة.
- أن يتقبل المدرس الإجابة غير الصحيحة بأسلوب تربوي.
- أن يثني المدرس على إجابات الطلبة الصحيحة ويشعرهم بذلك.
- أن يعنى بضبط الصف في أثناء إجابات الطلبة.
- أن يلخص المدرس الإجابات المهمة.
- أن يترك المدرس الفرصة في إبداء آرائهم وإن كانت خاطئة.
- ألا يسمح المدرس بإثارة أسئلة ذات طابع شخصي.
- أن يسمح المدرس للطلبة بمناقشة أجوبة زملائهم بعناية واحترام.
- ألا يلح المدرس على الطالب الذي لا يستطيع الإجابة.
- أن يتجنب المدرس الإجابة الجماعية للطلبة عن السؤال.
- ينبغي الاهتمام بمن لا يرفع أصبعه طالباً الإجابة، فقد يكون هذا الطالب عارفاً الإجابة ولكنه شديد الخجل.
- ألا يسخر المدرس من إجابات الطلبة مهما كانت غير مكتملة أو خاطئة.
- أن يعود المدرس الطلبة على الاستماع إلى إجابات زملائهم.

طريقة الإلقاء

مفهوم الإلقاء

يُعد الإلقاء من أقدم الأساليب في التدريس، وهو يقوم على عرض أو تقديم المدرس أو المدرس المعلومات جاهزة إلى الطلبة بصورة من صور الإلقاء المختلفة.

ويقصد بالإلقاء: كل حديث مخطط أو مرتجل يلقيه المدرس على المتعلمين.

وبعبارة أخرى قيام المدرس أو المدرسة بإلقاء المعلومات والمعارف على الطلبة في الجوانب كافة، وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى.

ومن صور الإلقاء:

الشرح: ويقصد به التوضيح والتفسير لما غمض على الطلبة فهمه. وتتوقف قوة الشرح وجودته على:

أ- ألا يكون الشرح مجرد كلام يلقى، بل تكون مهمة الشارح إظهار النقاط والأمور الجوهرية والأساسية وبيانها، والانتقال التدريجي من نقطة إلى أخرى، ومراعاة مستوى نضج الطلبة ووجود الفروق الفردية بينهم.

ب- اللغة والألفاظ والتعبيرات التي يستعملها المدرس. فكثير من الألفاظ التي يعتقد المدرس أنها سهلة معروفة لطلبته تكون غامضة أو غير متداولة او مسموعة أو ذات معنى غير محدد.

- الوصف: وهو من وسائل الشرح والإيضاح اللفظي في حالة تعذر وجود وسيلة تعليمية.

ويتوقف الوصف الجيد عند المدرس على:

أ- مقدار علمه بما يصف وعلى إحاطته بمضمونه.

ب- استعمال اللغة والأسلوب اللازم.

ج- معرفته لمعلومات طلبته واستثمارها.

د- تأكيده النقاط والأمور الأساسية الجوهرية.

هـ- قابليته واستعداده على الوصف.

- القصص: تساعد القصة في التدريس على جذب انتباه الطلبة وتشويقهم، وتساعد على نقل المعلومات بطريقة شيقة، فالقصة تستجيب لميول

الطلبة، وتبعث في نفوسهم السرور، وتجذب انتباههم إلى الدرس برغبة واندفاع، وتزيد من قدراتهم على التركيز.

شروط الإلقاء الجيد

حتى يضمن المدرس النتيجة المتوخاة من التدريس عن طريق الإلقاء لابد من توافر بعض الشروط المهمة في إلقائه، وأهم هذه الشروط:

- أن يتناسب صوت المدرس من حيث ارتفاعه وانخفاضه مع سعة غرفة الصف وعدد الطلبة.
- أن تكون لهجة الإلقاء معبرة عن المعاني المطروحة، فيعطي كل أسلوب من أساليب اللغة العربية (استفهام، وتمني، وترجي، وتعجب... وغيرها) حقه في مد الصوت أو رفعه أو خفضه.
- ألا يكون الإلقاء سريعاً يتعذر على الطلبة متابعته، ولا بطيئاً يدعو إلى الملل والضجر، بل يكون معتدل السرعة مناسباً.
- أن يكون الإلقاء بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية والكلمات العامية حتى يألف الطلبة سماع اللغة الصحيحة، ويتمرنون على استعمالها.
- أن يركز المدرس على الأفكار المهمة في درسه، وأن يكررها بأساليب مختلفة في محاولة لترسيخها في أذهان المتعلمين.

- ألا تكون المدة المخصصة للإلقاء طويلة مملة، ليتمكن الطلبة من المتابعة وحصر الذهن.
- أن يراعي المدرس معلومات الطلبة وخبراتهم السابقة.
- ينبغي على المدرس العناية باستثارة اهتمام الطلبة، وبكل ما يجعلهم مشتركين في الدرس اشتراكاً فعلياً، ميالين إلى الاستغراق فيه، وبذل

كل جهد في فهمه وحسن إدراكه.

متى يستعمل الإلقاء في التدريس ؟

على الرغم من الانتقادات المتعددة التي يتصف بها الإلقاء، إلا أن المدرس لا يمكنه الاستغناء عنه في أثناء التدريس، وعلى نحو خاص في المجالات الآتية:

1- في بداية الدرس، لإعطاء الطلبة فكرة عامة عن الموضوع الذي سيتم دراسته، وإثارة اهتمامهم به، حيث يتوافق ذلك مع بيان المدرس الفوائد التي يجنيها الطلبة من دراسة هذا الموضوع أو ربطه بخبراتهم السابقة.

2- عند تقديم خبرة جديدة شيقة ترتبط بالدرس أو ليوجههم لدراسة صورة جذابة تتصل اتصالاً وثيقاً بما يدرسونه، أو لشرح بعض المصطلحات المهمة، او لشرح خبرة خاصة مرَّ بها ولها علاقة بموضوع الدرس أو عندما تكون الحقائق جافة تحتاج إلى وقت طويل من الطلبة ليحصلوا عليها بأنفسهم.

3- عندما يصعب على الطلبة الاستنتاج، لأن المادة جديدة وليس للطلبة خبرة سابقة بها، وعندما لا تتوافر إمكانات الحصول على المعلومات الجديدة من وسائل تعليمية مناسبة.

4- حين يريد ربط المعلومات الجديدة بمعلومات سابقة أطلع عليها الطلبة في المادة نفسها أو في مواد دراسية أخرى، أو حتى فيما عرضته وسائل الإعلام المختلفة.

5- لمساعدة الطلبة على تذليل صعوبة أو مشكلة صادفتهم في دراسة أحد الموضوعات أو لإعطاء تعميمات تساعدهم على استنتاج العلاقات وقراءة الوسائل التعليمية المستعملة في الدرس أو عند إعطاء الوظائف والواجبات المنزلية، وتوضيح نوع الأنشطة التي يتوجب عليهم القيام بها.

محاسن الإلقاء في التدريس

1-يمتاز الإلقاء بصفة عامة بسهولة التطبيق، وبموافقتها لمختلف مراحل التعليم.

2-يمتاز الإلقاء باتساع نطاق المعرفة، وبتقديم معلومات جديدة مما يساعد في إثراء معلومات الحاضرين.

3-يفيد الإلقاء في توضيح النقاط الغامضة، وثبوت الأفكار في الذهن.

4-يمتاز الوصف بمناسبته لمختلف مراحل التعليم وصلاحه لميادين المعرفة المختلفة، أما القصص في التدريس، فإنها تشد انتباه الطلبة، وتزيد من تركيزهم واهتمامهم بموضوع الدرس.

مآخذ الإلقاء في التدريس

1- لا يمتلك كثير من المدرسين أو المدرسات القدرة على التحدث بطلاقة طوال مدة الدرس، فالقدرات اللفظية واللغوية تتفاوت كثيراً بين المدرسين.

2- بسبب الفروق الفردية بين الطلبة، فإن بعضهم لا يستطيع مجارة حديث المدرس واستيعاب المعلومات بالسرعة نفسها التي يعرضها المدرس.

3- إن اعتماد الإلقاء بشكل دائم لا يعطي فرصة للطلبة في العمل على تحصيل المعرفة بإشراف المدرس وتوجيهه. وهذا بدوره يفقد المدرس دوره التوجيهي من ناحية وحرمان الطلبة من تعلم طرائق جمع المعلومات وتضيقها وتحليلها وعرض نتائجها من ناحية أخرى.

4- يجعل الإلقاء من المدرس مصدراً للمعلومات أو مكرراً لنصوص الكتاب.

5- يجعل الإلقاء من حفظ المعلومات واستظهارها غاية في حد ذاته، وهذا يتنافى وأهداف التدريس التي تؤكد على تنمية المهارات (الملاحظة،

التفكير، التطبيق، التحليل، التركيب) لدى الطلبة.

الطريقة الاستقرائية

مقدمة:

تشير المصادر الى ان جذور هذه الطريقة تمتد الى عهد اليونان عندما انتقدها سقراط لأنها تضع الأفكار جاهزة في ذهن الطالب.

إن أول من استعمل هذه الطريقة هو المولى جل وعلا حين أراد أن يبين قوته وعظمته في خلقه وانه موجد هذه الأشياء. دعا القران الكريم الى التفكر بالايات من خلال المنهج الاستقرائي. قال تعالى ﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴾ (1)، إذ ينتقل هذا المنهج من الجزئيات لتقدير العموميات. ونجد ان الأنبياء ساروا على وفق المنهج الاستقرائي في محاججة أقوامهم.

فهذا سيدنا إبراهيم عليه السلام استخدم الاستقراء في بيان عظمة الله سبحانه وتعالى مع المشرك في قوله تعالى ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِى حَآجَّ إِبْرَٰهِـۧمَ فِى رَبِّهِۦٓ أَنْ ءَاتَىٰهُ ٱللَّهُ ٱلْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ رَبِّىَ ٱلَّذِى يُحْىِۦ وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا۠ أُحْىِۦ وَأُمِيتُ ۖ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ فَإِنَّ ٱللَّهَ يَأْتِى بِٱلشَّمْسِ مِنَ ٱلْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ ٱلْمَغْرِبِ فَبُهِتَ ٱلَّذِى كَفَرَ ۗ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾ (2).

وقد أشاد ابن خلدون بهذه الطريقة واوصى المربين باستعمالها في التعلم ذلك ان المتعلم يكون عاجزا عن الفهم بادئ الأمر بالجملة فيعطي الجزئيات ثم ينتقل منها الى الكليات. ويرى أنصار الطريقة الاستقرائية انها طريقة تعمل على تربية القوى الادراكية للمتعلم من تخيل وتذكر وحكم واستدلال، وانها تنمي لديهم

---

(1) فصلت / 53.

(2) البقرة / 258.

الثقة بالنفس وتساعد على رسوخ المادة العلمية في ذهن المتعلم والاحتفاظ بها مدة أطول.

لقد سميت هذه الطريقة بعدة أسماء منها الهربارتية أو الاستنباطية أو الاستكشافية وهذه حقيقة تقودنا إلى معرفة كيف نشأت واين ؟

لقد اكتشفت هذه الطريقة في ألمانيا على يد الفيلسوف هربارت في القرن التاسع عشر ثم انتشرت في أمريكا وأوربا، وقد سميت هذه الطريقة باسم الفيلسوف الألماني هربارت حتى عرفت بالطريقة الهربارتية مع العلم أن المصادر التاريخية العربية تشير الى ان العرب قد استعملوا هذه الطريقة في تقعيد قواعد النحو العربي مما يدل على ان ولادتها كانت عربية.

وتستند هذه الطريقة الى نظرية علم النفس الترابطي التي تنص ان الطلبة ياتون إلى مدارسهم حاملين أسساً عامة تساعدهم على تعلم حقائق جديدة ويقوم المدرس بربط الخبرات الماضية مع الخبرات الجديدة لكي يتوصل إلى تعميم جديد إذ يقوم المدرس بتوجيه سؤال (مثير) إلى الطلبة ثم يربطها مع معلومات جديدة.

وتنطلق الطريقة الاستقرائية من الجزئي إلى الكلي ومن المعلوم إلى المجهول أي من المثال المبني على الخبرات السابقة إلى القاعدة العامة المراد التوصل إليها.

مفهومها :

وهي الطريقة التي يبحث المدرس فيها قبل كل شئ من الجزئيات والمفهومات الجزئية التي تعرف بالحدس والمشاهدة ثم ينتقل منها عن طريق التعميم إلى القضايا الكلية. فهي عملية يكون انتقال الإنسان فيها من الخاص إلى العام.

وهو ما يقر به المدرس من قاعدة عامة أو قانون في موضوع ما من خلال عرضه لجملة من الحقائق والأمثلة التي يعرفها الطلبة من خبراتهم ثم يسير عليهم بإجراء عملية تحليل ومقارنة لهذه الأمثلة وصولا إلى قاعدة مشتركة أو قانون عام بينهما.

مزايا الطريقة الاستقرائية:

1- تنمي في الطلبة القدرة على التفكير فهي استدلال صاعد يبدأ من الجزء وينتهي إلى الكل إذ ينتقل فيه الطالب من المثال إلى القاعدة.

2- تهيئ للطالب الفرص الإيجابية من حيث المشاركة في الدرس وتجعله اكثر تشويقاً إلى الدرس بما تهيئ له من الدافعية في التعلم.

3- تحمل الطالب على الهدوء في التفكير وتعلمه على الإصغاء وتعوده على استنباط الحقائق وحده.

4- توثق العلاقة بين الطالب والمدرس وتكون المعلومات المخزونة بهذه الطريقة في الذاكرة مدة أطول.

مآخذ الطريقة الاستقرائية:

1- تهتم بالتربية الادراكية وتهمل التربية الوجدانية وهي تحدد المدرس فلا يلتفت إلى مراعاة المتعلم وميوله النفسية.

2- تجعل موقف المتعلم مستلما الكثير من المعلومات فلا مجال للنقاش فيها فهي وهذا لا تمثل تفكير المتعلم الذي ينبغي ان يكون محور العملية التعليمية.

3- لا يمكن ان تستخدم هذه الطريقة لأفراد أو مجموعة صغيرة إذ أنها تصلح لصف يمثلون عدداً غير قليل من المتعلمين مع عدم ضمانها لوصول جميع المتعلمين إلى التعميم واستنتاج القاعدة.

علاقة الطريقة الاستقرائية بالطريقة القياسية :

يتبين ان الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية عمليتان متداخلتان فهما أساس على تفكير صحيح وان الطريقة القياسية لابد ان تسبقها طريقة استقرائية إذ كيف يتم التوصل إلى الكليات من دون الجزئيات.

خطوات الطريقة الاستقرائية :

ان خطوات الطريقة الاستقرائية هي:

الخطوة الأولى: التمهيد أو المقدمة:

هي عملية تحليلية كما في عقول الطلبة من المعلومات السابقة التي لها صلة بالدرس الجديد يتعرض لها المدرس بترتيبها ترتيبا مناسبا. وقد يسميه البعض بالتعريف، أو بإعطاء أمثلة منتمية أو غير منتمية للموضوع أو الآية القرآنية المراد تدريسها من حيث التركيز عليها ومن حيث التدرج في مستوى الصعوبة.

الخطوة الثانية: عرض الموضوع:

وهي عرض الموضوع من خلال ترتيب المفاهيم والحقائق الجزئية التي طرحت.

الخطوة الثالثة: الربط والموازنة:

وهي أن يقوم المدرس باشراك المتعلمين في ربط الأمثلة التي قدمها المدرس على السبورة وموازنة تلك الأمثلة.

الخطوة الرابعة: التعميم واستقراء القاعدة:

وهي ميل العقل إلى أن ينتزع من خلال تلك الأمثلة التي عرضت قاعدة باستخلاصه حكما عاما.

الخطوة الخامسة: التطبيق:

في هذه الخطوة يستطيع إصدار حكم على صحة القاعدة أو خطأها وهذا يعتمد على فهم المتعلمين للدرس.

الطريقة القياسية

مقدمة:

إن الاستدلالات العقلية لا يمكنها أن تقتصر على المحاكمات الاستقرائية فلابد من الرجوع إلى المحاكمات القياسية أيضا في بعض الأحيان فالطريقة المثلى هي التدريس بالاستقراء في بادئ الأمر مع التوصل بالقياس مؤخرا.

وعلى الرغم من ذلك فان القياس هو عكس الاستقراء إذ يقوم المدرس أولا بعرض القاعدة العامة للموضوعات المراد تدريسها ثم يبدا بتحليل القاعدة إلى جزئياتها من خلال تطبيق القاعدة على الأمثلة.

فالطريقة القياسية هي أداء عقلي يقوم به الفرد ويتم عن طريق اشتقاق الأجزاء من قواعدها العامة إذ يكون انتقال التفكير فيها من الكلي إلى الجزئي.

ومع هذا نجد ان الطريقة القياسية في الواقع هي صورة موسعة للخطوة الأخيرة من الطريقة الاستقرائية إذ يقوم المدرس بعد كتابة القاعدة باستخلاص النتائج من خلال المفاهيم التي عرضت فينتقل بذهن الطالب من الكل إلى الجزء وهي بواقعها تكون قريبة إلى مدارك المتعلمين من الكليات.

ولقد كانت هذه الطريقة موضع اهتمام علماء الشريعة، وغالبا ما كانت الأحكام التي تستنبط من مصادرها التشريعية بوساطة الطريقة القياسية.

مزايا الطريقة القياسية:

1- إنها سريعة ولا تستغرق وقتا طويلا لان إعطاء القاعدة العامة فيها يكون بصورة أسرع.

2- إنها مرغوبة عند المدرس لأنها سهلة الجهد.

3- يفهم الطالب فيها القاعدة فهما جيدا باعتمادها على الحفظ بوصفها وسيلة للتذكر.

4- تصلح للتدريس في المراحل الثانوية والجامعية.

مآخذ الطريقة القياسية:

1- لا تهتم بالقدرات العقلية لأنها تعتمد على حفظ القاعدة واستظهارها.

2- يكون موقف المتعلم فيها ضعيفا من حيث المشاركة.

3- تكون صعبة الفهم لاعتمادها على السير من الكل إلى الجزء وليس من السهل إلى الصعب.

4- نسيان المتعلمين قواعدها بسرعة لعدم بذلهم جهدا في استنباط قواعدها.

خطوات الطريقة القياسية

1- التمهيد أو المقدمة: وهي الخطوة التي يتهيأ فيها الطلبة للدرس، والشروع في تنفيذه، وبذا يتكون لدى الطلبة خلال هذه الخطوة الدافع إلى الدرس الجديد والانتباه إليه.

2- عرض القاعدة: يتم في هذه الخطوة الإعلان عن القاعدة، وكتابتها بخط واضح على السبورة، أو إبرازها إن وجدت وسيلة تعليمية، ويوجه انتباه الطالب نحوها بحيث يشعر أن هناك مشكلة تتحداه، وأنه يجب أن يبحث عن الحل.

3- تفصيل القاعدة: بعد أن يشعر الطلبة بالمشكلة يطلب المدرس في هذه

الخطوة أن يأتي الطلبة بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقاً سليماً، لأن ذلك مدعاة لتثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الطالب وعقله.

4- التطبيق: بعد أن يقدم المدرس أمثلة كثيرة ووافية بمشاركة الطلبة، يكون الطالب قد وصل إلى شعور بصحة القاعدة وجدواها، وبعد ذلك يمكن أن يطلب المدرس من طلبته التطبيق على هذه القاعدة، قياساً على الأمثلة التي تناولوها في أثناء تفصيل القاعدة.

علاقة الاستقراء بالقياس:

يتبين أن ثمة علاقة بين الاستقراء والقياس من حيث المقدمات والنتيجة.

- في القياس تكون إحدى مقدماته كلية وتكون نتائجه جزئية أو كلية أما في الاستقراء تكون مقدماته جزئية ونتائجه كلية دائما أي أن النتيجة فيه اكبر من المقدمة دائما.
- في الاستقراء يكون انتقال الذهن من الخاص إلى العام أي من الجزء إلى الكل وفي القياس يكون انتقاله من العام إلى الخاص.
- في الاستقراء تكون النتائج احتمالية وتقريبية بينما في القياس تكون النتائج يقينية وصادقة دائما.
- في الاستقراء تكون النتائج جديدة لأنها غير ظاهرة في المقدمات بينما في القياس لا نأتي بشيء جديد لان النتيجة تتبع إحدى المقدمات.
- ومع هذا الفرق والتباين فكل قياس لابد أن يسبقه استقراء وكل استقراء لابد أن يسبقه قياس للتحقق من صدقه.

إستراتيجية التقارير القصيرة

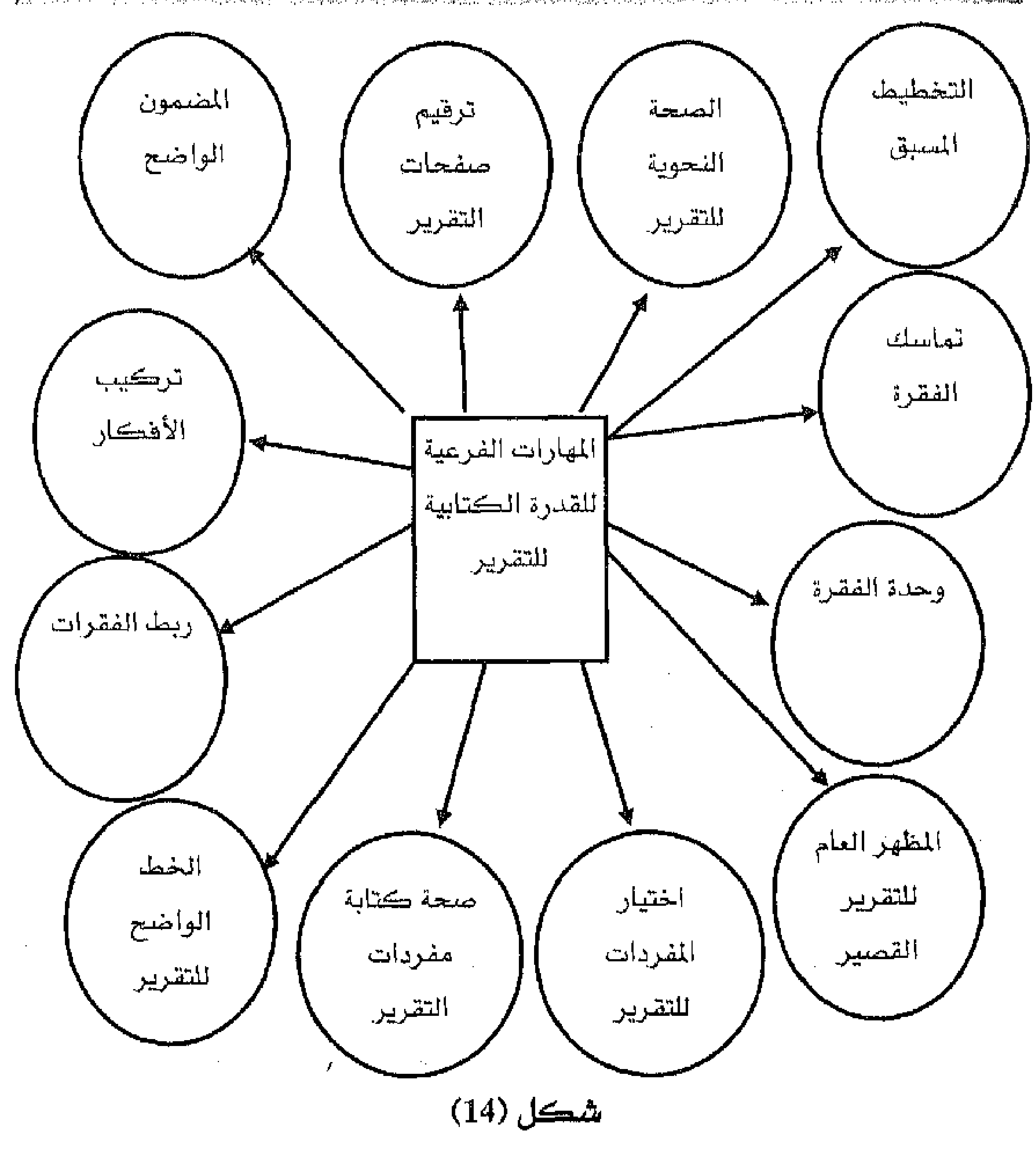
مقدمة:

إن القدرة اللغوية، هي القدرة على الفهم والقدرة على التعبير، فالقدرة على الفهم هي فهم ما نسمع وفهم ما نقرأ. أما القدرة على التعبير فهي تشمل التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، والأخير هو السائد في حياة الطالب، ومن هنا يستمد أهميته الخاصة.

وبما أن الكتابة إحدى وسائل التعبير الرئيسة، فلابد ان يتقن الطالب هذه الوسيلة لتنقل أفكاره الى الآخرين بوضوح وكفاية وفاعلية.

إن القدرة الكتابية هي مهارة مركبة من عدة مهارات فرعية وأساسية، ينبغي على الطلاب جميعهم، التدرب على إتقانها واكتسابها لأنها تؤدي أثرا مهما في كتابة التقارير القصيرة الفاعلة في مختلف الموضوعات الإنسانية، ومن هذه المهارات أن تكون الكتابة ذات مضمون سليم وواضح ومحدد وان تكون مرتبة وتعرض بترتيب معين متسلسل، وفقراتها موحدة تعبر عن أفكار محددة ورئيسة، لتصبح ذات معنى مستقل ومترابط، وجملها متماسكة، ومفرداتها صحيحة ومناسبة ومعبرة، تعكس فعالية الكتابة وينبغي أن تكون صحيحة المفردات وخالية من الأخطاء الإملائية، وتمتاز بصحة تراكيبها اللغوية وترقيم صفحاتها وتثبيت النقط والفواصل وعلامات الاستفهام اللازمة.

وينبغي أن تتماز القدرة الكتابية بالخط الواضح والجميل، لان التقرير القصير مضمون مرتب في فقرات متحدة متماسكة، ذات جمل سليمة نحويا تضم مفردات صائبة في الاختيار. والشكل (14) يمثل المهارات الفرعية للقدرة الكتابية.



شكل (14)

المهارات الفرعية للقدرة الكتابية للتقارير[1]

(1) الكعبي، بلاسم كحيط حسن. **أثر استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية**، ص71، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2005. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

خطوات كتابة التقرير القصير:

إن عملية كتابة التقارير القصيرة تمر بخطوات متسلسلة، ينبغي أن تراعى لكي تكون تلك التقارير رصينة وقوية ومعبرة عن الأهداف التربوية لموضوعاتها، ومدى ما تحققه من أهداف ومن أهم خطوات كتابة التقارير القصيرة ما يأتي:

1-الاطلاع:

إن من أهم الخطوات الأساسية لكتابة التقرير القصير، هو الاطلاع على الموضوع المراد الكتابة فيه، وتتمثل هذه العملية في القراءة الناقدة للكتب والمجلات أو المراجع المتوافرة في المكتبة عن الموضوع، لغرض تكوين رصيد فكري لدى الطالب عنه، ورصيد مضاف للموضوع نفسه، لمحتوى المادة الدراسية.

2- التفكير والتفاعل:

وهي الخطوة التي تلي خطوة الاطلاع على أهمية الموضوع وجمع المعلوماتعنه، إذ لابد من أن يفكر الطالب لفهم ما قرأه واطلع عليه، ودمجه بطريقة تكاملية، وإحداث التفاعل المطلوب بين تلك القراءات والتعلم السابق، لغرض إعداد الموقف الخاص والواضح لديه.

3- التخطيط:

وهو عملية وضع الأفكار على الورق على شكل مخطط هيكلي للتقرير القصير، ولكل فقرة من فقراته على حدة، ويحدد هذا المخطط، التقرير القصير من ناحية الكم (كم فقرة وكم جملة في الفقرة) ومن ناحية المحتوى (الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية).

4- كتابة (مسودة) التقرير القصير:

يحول الطالب في هذه الخطوة المخطط الهيكلي بأفكاره المتعددة الى تقرير قصير بجملة، أي يحول كل فكرة الى جملة، على أن يراعي في الوقت

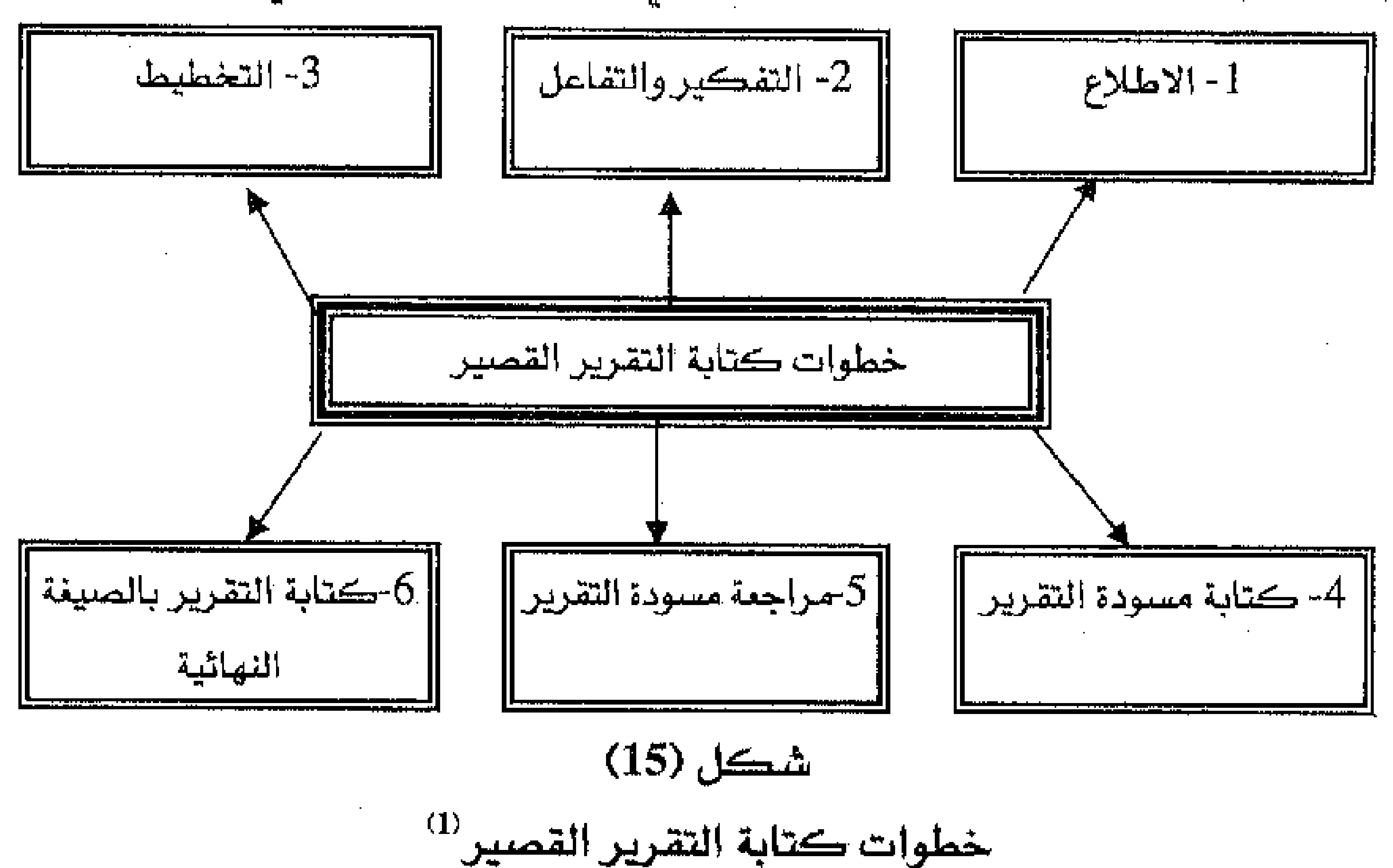
نفسه، شروط التماسك والتوكيد والمستوى والوضوح والصحة التي هي من سمات التقرير الجيد.

5- مراجعة (مسودة) التقرير القصير:

يراجع الطالب في هذه المرحلة النسخة الأولية (المسودة) للتقرير القصير، بغية تحسين صياغة هذه النسخة وتصحيح الأخطاء النحوية أو الإملائية المحتملة أو الفكرية، وتقوية التماسك بين جمل التقرير القصير وفقراته.

6- كتابة التقرير القصير بصيغته النهائية:

يعيد الطالب في هذه المرحلة كتابة التقرير القصير من جديد، في ضوء التصحيحات التي أجراها لبعض الفقرات وتلافي بعض الأخطاء الإملائية والنحوية في الخطوات السابقة لكتابة التقرير، لكي يظهر بشكله النهائي.



شكل (15)

خطوات كتابة التقرير القصير[1]

(1) الكعبي، بلاسم كحيط حسن. اثر استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية، ص81، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2005. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

أسس كتابة التقارير القصيرة ومصادر اشتقاقها :

أولا : اختيار الموضوع وأهميته:

1-اختيار الموضوع المناسب الذي يتلاءم ومحتوى المنهج الدراسي.

2-معرفة الجوانب الأساسية للموضوع.

3-معرفة الموضوع وتحديد أهميته.

4- القراءات حول الموضوع .

5- حوار الطالب والمدرس حول الموضوع.

6-عرض الموضوع بصورة يسيرة وواضحة.

7- قدرة الطالب على إبداء الرأي في الموضوع.

ثانيا: حصر المصادر والمعلومات عن موضوع التقرير:

1- التعرف على المصادر وتحديد أهميتها لموضوع التقرير.

2- كيفية كتابة قائمة بمصادر المعلومات.

3- كيفية كتابة اسم المصدر أو المجلد وغير ذلك.

ثالثا: تدوين الملاحظات:

1- القدرة على تسجيل المعلومات (داخل دفتر الملاحظات).

2- القدرة على ترتيب المعلومات(داخل دفتر الملاحظات).

3- القدرة على استنساخ بعض المعلومات.

4- القدرة على تكوين صورة شاملة وواضحة عن الملاحظات التي حصل عليها الطالب داخل دفتر المسودة.

رابعا: كتابة التقرير القصير بصورته الأولية:

1. القدرة على جمع أجزاء التقرير ووضعهاتحت موضوع واحد.

2. القدرة على تنظيم محتويات الغلاف.

3. تنظيم جدول محتويات التقرير القصير.

4. القدرة على كتابة المقدمة التي تخدم التقرير.

5. القدرة على عرض الموضوع ومناقشته.

6. كتابة المراجع (كتب، ومجلات، ومقالات).

خامسا: مراجعة الصورة الأولية للتقرير ووضعه بصورته النهائية:

1. العرض المنطقي للموضوع.

2. التسلسل.

3. ربط المحتوى.

4. مناقشة الموضوعات وجمعها والخروج بآراء واستنتاجات عنها.

5. مراجعة القواعد النحوية.

6. مراجعة الأخطاء النحوية.

7. مراجعة أسلوب الكتابة وصياغتها اللغوية.

8. توثيق المصادر التي اعتمدها الطالب بكتابة التقرير القصير.

9. مراجعة الشكل العام للتقرير.

إستراتيجية الملخصات العامة

مقدمة:

يشير احد التربويين إلى أن الملخصات العامة تعد جانباً مهماً وأساسياً من جوانب التدريس الفعال، لأنّ الملخص العام يساعد على تنظيم المعرفة التي يحصل عليها الطالب من الدرس، فيتضح معناها في أثناء الدرس، ويبرز النقاط المهمة فيها، فتصبح متميزة من النقاط التي يراد عرضها في الدرس.

إذن الملخصات العامة تقديم للمادة العلمية أو تمهيد لها، فهي تحتاج إلى قدرة عالية ومهارة فائقة في الفهم والتعبير حتى لا يكون التلخيص مفقداً الدرس مدلوله ومعناه لان التلخيص يقوم على كتابة الدرس بألفاظ قليلة موجزة مع المحافظة على الأفكار الرئيسة فيه دون إخلال بالمعنى الرئيسي للدرس، وفي هذا تأييد لما أكدته الدراسات الأدبية والبحوث التربوية في أن التلخيص فن أساسه الفهم فهو ينمي لدى الطلاب التفكير العلمي الصحيح، ولاسيما في المرحلة الثانوية، إذ تنمو في هذه المرحلة المقدرة على الاستنباط والربط والموازنة والتمييز بين الفكرة الرئيسة والفرعية، وهذا ما تقوم عليه فكرة التلخيص وتقع مهمة تنمية هذه المهارة على المدرس الذي يضطلع بتنميتها لدى الطلاب.

خطوات إعداد الملخصات:

ينبغي على المدرس أن يراعي الخطوات الآتية في إعداده الملخص العام:

1- أن يعرف المغزى العام الذي يريد تدريسه بإلقاء نظرة عامة على الدرس.

2- أن يعرض على نفسه أسئلة يتوقع الإجابة عنها لدى انتهائه من قراءة الدرس.

3- أن يقرأ الدرس بتمعن لإدراك الأفكار الرئيسة والثانوية.

4- أن يحاول تذكر النقاط الرئيسة في الدرس.

5- أن يعد الدرس ويراجعه لمعرفة قدرته في تحديد النقاط الرئيسة.

ضوابط الملخصات:

إن عملية التلخيص تتم على وفق ضوابط محددة ينبغي مراعاتها في صياغة الملخصمنها:

1- الإيجاز والوضوح في التعبير.

2- مراعاة الدقة والترتيب والتسلسل في الأهداف والأفكار الرئيسة.

3- مراعاة نسبة حجم الملخص الى الحجم العام للأصل " الدرس ".

4- توكيد المفاهيم والقواعد والمصطلحات الأساسية.

ينبغي على المدرس أن ينبه طلابه إلى ضرورة مراعاة الآتي:

1- ألا يكون التلخيص منصباً على اختيار العبارات والألفاظ المنمقة لتكون على حساب المعنى بل عليهم ألا ينظروا كثيراً الى الأسلوب الذي يكتبون به، ولكن ينصب اهتمامهم على المعنى الذي تؤديه الكتابة، فالأسلوب وسيلة لا غاية بحد ذاته في التلخيص.

2- أن قراءة الدرس من الطلاب مرات عدة، حتى تصبح عناصره واضحة ومنظمة ومتسلسلة ومترابطة مع مضمون الدرس ليتمكنوا من التعبير عنها بأسلوبهم الخاص.

3- أن يظهر الطلاب القدرة على الاستنباط والموازنة بين التراكيب والتحليل المعرفي بالغرض.

4- أن يربط الطالب بين ما لخصه من أفكار الدرس وبين خبراته السابقة.

5- أن تكون الملخصات واضحة الأسلوب، وخالية من العبارات الغامضة.

6- أن يقوم المدرس نفسه بالتلخيص، ثم يوزع الملخصات على طلابه لدراستها، مما يعزز لديهم تذكر المادة العلمية في الدرس وينظمها ويرسخها في أذهانهم وبذا تكون هذه الملخصات حافزاً لهم على تحضير الدرس بعمق وشمولية، ويحصل ذلك بربط الأفكار الرئيسة التي لخصت لهم بالأفكار الفرعية والثانوية في الدرس الذي بين أيديهم، وتؤدي دوراً مهماً إذا استعملها المدرس بوصفها إستراتيجية قبلية للدرس، إلا إن بعضاً من المدرسين يعدون ما جاء في الكتاب المنهجي هو ما قررته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي فهم يقومون بتلخيص ما ورد فيه كأنه يمثل الحد الأعلى من المعرفة، فهم يلخصون ما يمثل

قدراً مشتركاً من المعلومات بالنسبة للطلاب، وحداً أدنى من المعرفة فهم بذلك يلخصون المعلومات هي في الأصل ملخصة في الكتاب المدرسي.

مراحل إخراج الملخصات:

تمر عملية إخراج الملخص بصورة جيدة بمراحل متدرجة هي:

1- مرحلة الفهم والاستيعاب: وتُقرأ في هذه المرحلة المادة الدراسية المراد تلخيصها قراءة إجمالية والتعرف على أهدافها والوقوف على أفكارها الرئيسة.

2- مرحلة التميز: يصل الملخص لهذه المرحلة نتيجة تمحيص المادة المقروءة المطلوب تلخيصها ويوازن بين الأفكار الرئيسة الأصلية وغير الأصلية وبين ما هو ضروري وما هو غير ضروري لفهم المادة.

3-مرحلة الانتقاء والإسقاط: بعد تعرف المادة الدراسية المطلوب تلخيصها وتعرف الأفكار الأساسية وما هو ثانوي في المادة، يترتب على هذا اختيار ما يتعلق بالمعنى الرئيس وطرح ما يستغنى عنه من العبارات الزائدة التي تؤدي معنى الفكرة الرئيسة نفسها.

4- مرحلة إعادة النص (البناء): بعد انتهاء المرحلتين الثانية والثالثة تصاغ المادة المطلوب تلخيصها من جديد باستعمال الأجزاء الرئيسة، لتكون منها نص مرتبط مسلسل العبارات.

إستراتيجية التعلم التعاوني

مقدمة:

عند البحث في الجذور العملية لإستراتيجية التعلم التعاوني، وُجِدَ أن القران الكريم قد حث على التعاون على البر، إذ قال الله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ

وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ﴾[1] وتتوضح أهمية التعاون في قول الرسول عليه الصلاة والسلام: " والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه " رواه مسلم.

ان فكرة التعاون فكرة ليست جديدة في تاريخ البشرية، بل هي فكرة قديمة قدم الجنس البشري نفسه، وقد أيقن الفلاسفة والمفكرون قديما بأهمية التعاون بالنسبة للإنسان، إذ يرى أرسطو أن الإنسان حيوان اجتماعي، كما يرى سقراط نقلا عن أفلاطون أن الرابطة الصحيحة بين الناس هي الرابطة الناشئة من الحاجة إلى التعاون بالعدل.

ومجتمعنا في عصر أحوج ما يكون فيه إلى تنمية روح المعاونة الاجتماعية وروح المسؤولية الاجتماعية من أي عصر مضى، فالحياة معقدة والإنسان لا يستطيع أن يحصل على ما يحتاجه بنفسه فلا بد له من الاستعانة بأخيه الإنسان، ولم يعد البيت وحده قادرا على إنماء هذه الروح فألقى العبء على عاتق المؤسسات التعليمية وأصبح يُنظر إليها وكأنها الوسيلة الوحيدة لتنمية هذه الروح بوساطة ما تتبع من الطرائق والأساليب.

ونظرا لما توصلت إليه نظريات علم النفس الاجتماعي الحديث من نتائج عن أهمية استعمال إستراتيجية التعلم التعاوني، تأكدت أهمية التعلم التعاوني وفائدته في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وبدأت المدارس الأمريكية في العودة إلى استعمال طرائق التعلم التعاوني، فقد أكد كورت كوفكا (kurt koffika) في بداية القرن العشرين أن المجموعات هي كليات ديناميكية متفاعلة في ما بينها وهذه الجماعات هي كيانات مختلفة.

وأصبح استعمال مجموعات التعلم التعاوني أكثر انتشارا واستعمالا خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين في العالم الذي تم تطوير العديد من استراتيجياته، بعد أن طبق في تدريس مواد الرياضيات والعلوم، إلا أن القليل من

---

(1) المائدة /2.

المدرسين استعملوه إستراتيجية تدريسية لأسباب تتعلق بتصميم القاعات الدراسية، وتوفر الأدوات والأجهزة والوسائل اللازمة زيادة على ضعف إعداد المدرسين وعدم تدريبهم على إجراءات تطبيق هذا الأسلوب.

الفرق بين التعلم الجماعي والتعلم التعاوني:

إن الشكل (16) الآتي يوضح الفرق بين التعلم الجماعي التقليدي، والتعلم الجماعي التعاوني.

التعلم الجماعي التقليدي	التعلم التعاوني
تبنى أهداف التعليم التقليدي بحيث يبدي الطلاب اهتماما بأدائهم وأداء كل أعضاء المجموعة.	التعلم التعاوني مبنى على المشاركة الايجابية بين أعضاء كل مجموعة تعلم تعاونية.
في التعلم التقليدي لا يعد الطلاب مسؤوليين عن تعلم بقية زملائهم ولا عن أداء المجموعة عموما.	في التعلم التعاوني تظهر بصورة واضحة مسؤولية كل عضو في المجموعة تجاه بقية الأعضاء.
أعضاء مجموعة التعلم التقليدية متماثلة في القدرات.	مجموعة التعلم التعاوني يتباين أعضاؤها في القدرات والسمات الشخصية.
في مجموعة التعلم التقليدية، القائد يتم تعيينه وهو المسؤول عن مجموعته.	في مجموعات التعلم التعاونية يؤدي الأعضاء كلهم أدوارا قيادية.
في التعلم التقليدي يتجه اهتمام الطلاب فقط نحو إكمال المهمة المكلفين بها.	مجموعات التعلم التعاوني تستهدف الارتقاء بتحصيل كل عضو الى الحد الأقصى فضلا عنالحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الأعضاء.
في التعلم التقليدي فان المهارات الاجتماعية (القيادة، بناء الثقة، مهارات الاتصال، فن حل خلافات وجهات النظر) يفترض وجودها عند الطلاب وهو غالبا غير صحيح.	في مجموعات التعلم التعاوني يتم تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية التي يحتاجون إليها (القيادة، بناء الثقة، مهارات الاتصال، فن حل خلافات وجهات النظر).

التعلم الجماعي التقليدي	التعلم التعاوني
في التعلم التقليدي نادرا ما يتدخل المدرس في عمل المجموعات.	في مجموعات التعلم التعاوني نجد المدرس دائما يلاحظ الطلاب، ويحل المشكلة التي ينشغل بها الطلاب ويقدم لكل مجموعة تعاونية، تغذية راجعة حول أدائها.
لا يهتم المدرس في تحديد الإجراءات لمجموعات التعلم التقليدية.	في التعلم التعاوني يحدد المدرس للمجموعات الإجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها

شكل (16) [1]

موازنة بين التعلم الجماعي التقليدي والتعلم التعاوني

تشكيل المجموعات التعاونية:

1- وضع قائمة بأسماء الطلبة مرتبة بحسب مستواهم التحصيلي، ويكتب بجانب كل اسم (عال – متوسط– متدن)، ثم يوضع الطلبة في المجموعات التعاونية كما يأتي: (عال مع متوسط–متوسط مع متدن– عال مع متدن).

2- يطلب من الطالب المتميز إعداد قائمة بأسماء ثلاثة زملاء له يفضل العمل معهم.

3- تكوّن المجموعة التعاونية بوضع الطلبة ذوي الميول الاجتماعية الأعلى مع الطلبة ذوي الميول الاجتماعية الأدنى.

---

(1) الكعبي، بلاسم كحيط حسن. اثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية، ص45، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2005. (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

ويتوقف عدد طلبة المجموعة التعاونية على عوامل عدة منها مستوى نضج الطلبة، حجم الصف، نوع الدرس، المهمات الرئيسة والفرعية. وتبدأ المجموعات في التعلم التعاوني بطالبين اثنين إلى أربعة طلاب، ثم إلى ستة، وقد اخذ التربويون بين (4-6) وفضلوا أن يكون عدد المجموعة التعاونية بشكل زوجي.

وحتى يحصل التعاون مع اكبر شريحة من الطلبة مع بعضهم البعض وتزداد الثقة والصداقة والتعاون مع بعضهم، فمن الأفضل تغيير المجموعات التعاونية من حين لآخر.

مراحل التعلم التعاوني:

المرحلة الأولى – مرحلة التعرف:

في هذه المرحلة يحصل تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها وما هو المطلوب عمله إزاءها، والوقت المخصص للعمل التعاوني المشترك لحلها.

المرحلة الثانية – مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي:

يحصل في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤولية الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثالثة – الإنتاجية:

يحصل في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز العمل المطلوب على وفق الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة – الإنهاء:

يُكتب في هذه المرحلة التقرير (إن كانت المهمة تتطلب ذلك) أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعات في جلسة الحوار العام.

المرحلة الخامسة - التقويم:

يشجع المدرس الطلبة على تبادل الإجابات والأوراق وتلخيص النقاط الرئيسة في الدرس لتعزيز التعلم، ويشجع الطلبة على طرح الأسئلة على المدرس، وفي نهاية الدرس يجب ان يكون الطلبة قادرين على تلخيص ما تعلموه ويقوم المدرس بتقويم أداء الطلبة من خلال الاختبارات.

دور المدرس في التعلم التعاوني:

أولا: دور المدرس قبل الدرس:

1- إعداد وتجهيز الأدوات والخامات اللازمة للدرس.

2- إعداد بيئة التعلم أو الغرفة الصفية.

3- تحديد الأهداف التعليمية المطلوبة لكل درس بوضوح شديد بهدف التعرف على السلوك الذي ينبغي على كل طالب في المجموعة التعاونية أن يكون قادرا على أدائه في نهاية الدرس.

4- تحديد حجم مجموعات العمل بين (4-6) طلاب، فهذا يضيف فرصا اكبر للتفاعل والتعاون والقيام بالأنشطة المختلفة.

5- تحديد الأدوار لأفراد المجموعة، فالمدرس يحدد دورا لكل فرد في المجموعة التعاونية، على أن يتناول الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر، من خلال الدرس الواحد، ومن هذه الأدوار قائد المجموعة – المستوضح – مقرر المجموعة – المشجع – الناقد.

6- ترتيب الفصل وتنظيم جلوس المجموعات.

7- تحديد وتوصيف العمل المطلوب.

8- تحديد السلوك الاجتماعي المطلوب التركيز عليه.

9- إعداد بطاقة ملاحظة أو أية أداة أخرى تمكن المدرس من مراقبة أداء

الطلبة على مشاركتهم ومدى تفوقهم.

10- تزويد الطلبة بمشكلات أو مواقف.

11- مساعدة الطلبة على تحديد المشكلة.

ثانيا: دور المدرس في أثناء الدرس:

1- مراقبة الحوار ومراقبة المناقشة التي تدور بين أفراد كل المجموعة ومدى قيامهم بأدوارهم.

2- تجمع البيانات عن أداء الطلبة في مجموعة، أما بالملاحظة أو بتدوين بعض الملاحظات عن المجموعة.

3- إمداد الطلبة بتغذية راجعة عن سلوكهم في إثناء العملوقد يكون ذلك عن طريق لفظي أو غير لفظي.

4- متابعة سير أفراد المجموعة.

5- متابعة إسهامات أفراد ضمن الجماعة.

6- حث الطلبة على التقدم على وفق خطوات محددة تتعلق بحل المشكلة.

7- مساعدة الطلبة على تغيير النشاطات وتنوعها وتقديمها بهدف استمرار تفاعلهم وحيويتهم ونشاطهم.

8- يتدخل المدرس في أثناء الدرس في المواقف التي يكون تدخله فيها ضروريا وهي:

- الحالات التي يسيطر فيها أفراد قلائل على الجماعة.
- الحالات التي ينعزل فيها بعض الأفراد عن المشاركة.
- الحالات التي تعجز فيها المجموعة تماما عن التقدم.
- الحالات التي تخلق فيها الجماعة موقفا فوضويا أو خارجاً عن المألوف.

- الحالات التي يتضح فيها قصور المجموعة فيها عن امتلاك المتطلبات المسبقة لانجاز المهمة موضع الدراسة.

ثالثا : دور المدرس بعد الدرس :

بعد انتهاء المجموعة من المهمة والعمل الذي كلفوا به تتاح له فرصة مناقشة سلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض، ويكون للدروس التي يستعمل فيها التعلم التعاوني خاتمتان.

أ. الخاتمة الأولى تركز على أهداف المادة التعليمية التي يدرسها الطلبة.

ب. الخاتمة الثانية تركز على المهارات الاجتماعية التي تعلموها في الموقف، ومن المفضل ان يقوم الطلبة أنفسهم بهذا العمل وليس المدرس.

وفي النهاية يعلق المدرس بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة عن ما لاحظه على المجموعات في أثناء عملها وما يقترحه للمستقبل. ويستطيع المدرس تهيئة المناخ ليتحقق هذا الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعات عن طريق:

1-المشاركة في المكافأة، فأما أن يكافأ الكل أو لا يكافئ أحدا.

2-مشاركة كل أفراد المجموعة في الموارد المتاحة.

3-تحقيق وحدة الهدف لجميع أفراد المجموعة، أي يحدد هدف كل فرد يرغب ان يتحقق.

4-تذليل العقبات التي تواجه التنفيذ وصولا الى أعلى درجة من الفاعلية.

5-تدريب الطلبة وتوجيههم نحو عناصرالتعاون الأساسية وعدم الاكتفاء بتوزيعهم في مجموعات شكلية.

6- يختار بعض الطرائق لاستعمال الدرجات وسيلة للتقويم داخل موقف التعلم التعاوني وغالبا ما يحصل كل عضو مجموعة على درجة تعادل متوسط درجات مجموعته والذي يتم احتسابه بقسمة مجموع درجات أفراد المجموعة على عدد أفرادها.

دور الطالب في التعلم التعاوني:

عند استعمال إستراتيجية التعلم التعاوني، يسند لكل عضو في المجموعة التعاونية، دور محدد، وهذه الأدوار توزع ليكمل بعضها بعضاً. ومن الأفضل أن يقوم المدرس بتوزيع الأدوار على الطلبة بدلا من ترك الأمر للطلبة أنفسهم، وهذه الأدوار هي:

أ- القيادي: ودوره يتمثل بشرح المهمة وقيادة الحوار والتأكد من مشاركة الجميع.

ب- المسجل: ويقوم بتسجيل الملاحظات وتدوين كل ما تتوصل إليه المجموعة التعاونية من نتائج ونسخ من التقرير النهائي.

جـ- الباحث: ويتلخص دوره في تجهيز كل المصادر والمواد التي تحتاج إليها المجموعة التعاونية.

ويمكن حصر وتحديد الأدوار الأخرى التي يؤديها طالب المجموعة التعاونية عند استعمال إستراتيجية التعلم التعاوني وكما يأتي:

1- مشاركته للآخرين في الأفكار والمشاعر على أن يكون لديه القدرة على تقبل أفكار الآخرين ومشاعرهم.

2- تعبيره عن الفكرة بوضوح وبفعالية بحيث يفهمها الآخرون بسهولة.

3- توجيه الآخرين نحو انجاز المهمات مع الاحتفاظ بالعلاقات الطيبة والايجابية بين الأفراد.

4- حل الخلافات بين الأفراد وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم أو تعارض بين آرائهم.

5- تقديره للمساهمة مع الآخرين في العمل والتخلي عن الأنانية والتحيز.

6- تنشيطه للخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.

7- جمعه للمعلومات والبيانات وتنظيمها.

8- تنظيمه للخبرات وتحديدها وقيامه بصياغتها.

أسلوب التعليم المبرمج باستعمال الحاسوب

البرمجة :

إن جوهر التعليم باستعمال الآلات يكمن في الطريقة التي ترتب بها المادة التعليمية ،حتى يصبح التعلم سهلاً ميسوراً ، إن هذه المادة المرتبة تسمى (Program)، ويمكن تعلمها باللجوء إلى الآلة، أو أن البرنامج لا يقصد أن يكون وسيلة للمراجعة أو أداة تقويمية. على ما هو عليه في حالة عدد من الآلات التعليمية التي استعملت بقصد أن تكون أداة فحص أو وسيلة تدريب، وإنما المقصود بها أن تكون أدوات تعليمية. فالبرنامج يقوم مقام المشرف بالنسبة إلى الطالب، إذ يقوده في خطوات تعليمية منتظمة ومترابطة الواحدة تلو الأخرى ليحصل من ذلك على أكبر قدر ممكن من التعليموالبرنامج يقسم على عدة وحدات أساس تدعى كل واحدة منها بالإطار ((Frame .

وان البرنامج هو حجر الزاوية في التعليم المبرمج، واستناداً إلى درجة التعقيد الموجود في المنهج فانه يقرر أما وضعه في آلة تعليمية أو طبعه فيكتاب، وفي حالة كون البرنامج من النوع الخطي أي عبارة عن مجموعة من الأطر المتتابعة، فانه يمكنوضعه في آلة أو كتاب، أما إذا كان البرنامج يشتمل على شعبٍ فانه في العادة يوضع في آلة، وإذا كان التشعب معقداً أو متداخلاً فانه من الضروري ربط الآلة بحاسب إلكتروني.

ماهية البرمجة :

تتلخص عملية البرمجة في أربع مراحل هي:

1- تحديد أهداف البرنامج التي ينبغي تحقيقها من معلومات، ومهارات،

وسلوكات.

2- تقسيم المادة التعليمية على أجزاء صغيرة متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، إذ تكون مرتبة منطقياً، أي كل خطوة تكون نتيجةلسابقتها، وتؤدي إلى الخطوة اللاحقة.

3- كل خطوة أو إطار في البرنامج يتطلب من الطالب استجابة معينة.

4- كل استجابة تتبعها عملية تعزيز فوري أي تثبت الطالب من صحة إجابته فورا.

التعليم بمساعدة الحاسوب:

يعني التعليم بمساعدة الحاسوب إمكانية تقديم دروس تعليمية مفردة إلى الطلبة مباشرة، مما يؤدي إلى التفاعل بين الطلبة والبرامج التعليمية التي يقدمها الحاسوب. ويتميز الحاسوب بسرعته ودقته وسيطرته في تقديم المادة التعليمية، ويساعد على التقويم المستمر وتصحيح إجابات المتعلم وتوجيهه، ووصف العلاج المناسب لأخطاء المتعلم ويمد المتعلم بتغذية راجعة فورية، ولإعداد برنامج تعليمي محوسب ينبغي مراعاة إتباع الخطوات الآتية:

1- تحديد الأهداف التعليمية.

2- تحديد مستوى المتعلمين.

3- تحديد المادة العلمية.

4- عرض المادة التعليمية من السهل إلى المعقد إلى ما هو أكثر تعقيدا، وهكذا.

5- كتابة أطر البرنامج.

6- حوسبة المادة التعليمية باستعمال إحدى لغات الترجمة بعد اختيار نظام التشغيل المناسب.

7- تجريب البرنامج وتعديله.

8- استنساخ البرنامج وتوزيعه على المتعلمين، وتبدأ عملية التعليم

بالحاسوببتحميلالبرنامج في ذاكرة الحاسوب. ثم يبدأ الطالب بعرض المادة التعليمية على شاشة الحاسوب بشكل صفحات أو أطر ولا ينتقل من إطار إلى آخر حتى يحقق الهدف من ذلك الإطار.

مميزات التعليم المبرمج باستعمال الحاسوب :

1 - يوفر الحاسوب فرصاً كافية للمتعلم بالسرعة والدقة والشمول والمرونة والفهم.

2 - انه يزود المتعلم بتغذية راجعة فورية.

3 - قابلية الحاسوب على تخزين استجابات المتعلم ورصد ردود أفعاله.

4 - يمكن الطالب من التقويم الذاتي فضلاً عن تمكينه من إعطاء خلفية علمية لدى المدرس.

5 -يسهم بزيادة ثقة المتعلم بنفسه ويمكنه من القدرة على التحليل والاستنتاج والتوصل إلى الحلول المقنعة المعززة بالأدلة العلمية.

6 - يقوم بخزن قدر كبير من المعلومات في الذاكرة وعرضها في تسلسل منطقي.

7 - القدرة على تقديم المعلومات لأكثر من مرة..بتسلسل من دون ملل.

8 - القدرة على التوضيح والتبسيط والتفسير. وتوصيل المعلومات من المركز الرئيس إلى مسافات طويلة. فضلاً عن سرعة الأداء وسهولة للتعلم في العملية التعليمية.

9 - تتوافر عن طريقه اقتصادية الوقت والجهد لدى المدرس والطالب.

10-يتمكن الطالب من ربط الأفكار بالمفاهيم بنحو صحيح عن طريق استعماله أكثر من مادة في أثناء التعلم.

مجالات استعمال الحاسوب في العملية التربوية :

ان نجاح وانتشار الحاسوب في مجال التعلم يتوقف إلى حد كبير على مدى إتقان وتصميم وكتابة البرامج التعليمية ومن ثم نوع الأجهزة المستخدمة وربط هذه البرامج بالتدريس والخطط التعليمية إذ تصبح جزءاً متكاملاً مهما خدمة في تحقيق الأهداف التعليمية المحددة ويستعمل الحاسوب في المجالات التعليمية الآتية :

1- حفظ البيانات الخاصة بالطلاب.

2- يمكن أن يكون الحاسوب بمثابة بنك للأسئلة (والاختبارات التحصيلية) واستدعائها وقتالحاجة :

3 - يستعمل في البحوث والدراسات التربوية والنفسية.

4 - يستعمل الحاسوب بوصفة أداة مساعدة في تطوير طرائق التدريس وتطوير عمليات التخطيط والتصميم والتنفيذ في العملية التربوية.

5 - يساعد الحاسوب الإدارة المدرسية في حصر البيانات الخاصة بالمدرسين أو الموظفين والطلاب.

6 - يفيد الحاسوب في الأعمال المكتبية مثل حصر الكتب في المكتبات والمطبوعات وتبويبها.

7 - يمكن استعمال الحاسوب في إكساب مهارات علمية بما يفيد الطالب في تقدير المواقف واتخاذ القرارات المناسبة أو إبداء الحلول حول المشكلات.

إستراتيجية التعلم من اجل التمكن (التعلم الإتقاني)

مقدمة :

إستراتيجية إتقان التعلم ليست فلسفة تعليمية جديدة على الفكر التربوي المعاصر، بل هي فكرة قديمة جدا تعود أصولها إلى الفكر العربي الإسلامي فيما تقدمه التربية القرآنية للإنسان، فقد جاء في القران الكريم الكثير من الآيات الكريمة التي تبرز مكانة العمل المتقن في الحياة قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجۡرَ مَنۡ أَحۡسَنَ عَمَلًا ﴾ [1]، وقوله جلّ ثناؤه ﴿ صُنۡعَ ٱللَّهِ ٱلَّذِيٓ أَتۡقَنَ كُلَّ شَيۡءٍ ﴾ [2] وورد في الحديث النبوي الشريف " إنّ الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه " [3].

وكان الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) حريصا على تربية الصحابة وتعليمهم وإعدادهم إعداداً إسلامياً صحيحا وانه (صلى الله عليه وآله وسلم) يتنزل الناس منازلهم لقوله (صلى الله عليه وآله وسلم): " نحن معاشر الأنبياء امرنا أن نتنزل الناس منازلهم " [4] بمعنى انه كان مراعيا للفروق الفردية.

أما معايير الإتقان فكان الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) يحددها في العلم والعمل، وتروي كتب السنة أن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) كثيرا ما كان يصحح الأعمال والأقوال والمفاهيم لدى الصحابة.

---

(1) الكهف / 30.

(2) النمل/ 88.

(3) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن أبي بكر (ت911هـ). الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير، ص117، مجلدين، ط/1، دار الفكر، بيروت، 1981.

(4) النيسابوري، محمد بن عبد الله. المستدرك على الصحيحين، ص5، ج2، دار الكتب المصرية، بيروت، 1990.

وقد بدأت تتضح معالم إستراتيجية إتقان التعلم بشكل كبير في بداية الستينات عندما اقترح جون كارول1963 (John Carrol)) نموذجا للتعلم الدراسي نشره في مجلة (Teacher Collge Record) الأمريكية، ويعد نموذج كارول حجر الزاوية في بناء إستراتيجية بلوم للتعلم من اجل الإتقان الذي يشير فيه إلى أن الطلبة يتوزعون توزيعا طبيعيا فيما يتعلق بالاستعداد في بعض المواد كالرياضيات، والعلوم، والأدب، والتاريخ، وغيرها، فإذا وزع الطلبة بشكل عادي بحسب موهبة معينة، وصمم نوع من التعليم المناسب لكل طالب وأُتيح له السير في التعلم بالسرعة المناسبة له أُتيح له الزمن الكافي فانهيتوقع من غالبية الطلبة أن يحققوا إتقان تعلم الموضوع.

وعلى وفق هذا النموذج حدد كارول (Carrol) خمسة عوامل رئيسة في إتقان التعلم هي:

1. الاستعداد: يقاس بالوقت الذي يحتاج إليه الطالب حتى يتعلم واجبا تعليميا، تحت أفضل الظروف التعليمية.
2. المثابرة: ويقصد به الوقت الذي يقضيه الطالب فعلا في تعلم ذلك الواجب التعليمي.
3. قدرة الطالب: وتعني قدرة الطالب على فهم طبيعة الواجب والطرائق والخطوات التي ينبغي عليه إتباعها في التعلم.
4. نوعية التعلم: وتعني شرح عناصر الواجب التعليمي وتفسيرها وتنظيمها بطريقة تسهل على الطالب تعلم المادة.
5. فرصة التعلم: وتمثل الزمن الذي يتاح للطالب ليتعلم الواجب التعليمي.

ووضع كيلر (Keller) أنموذجاً يعتمد التدريس الفردي، وقد نص هذا الأنموذج على تقسيم المادة الدراسية على سلسلة من الوحدات الصغيرة، بعد ان ينجز المتعلم دراسة الوحدة يتقدم لاختبار خاص بالوحدة حددت درجة اجتيازه بـ 80٪ لأغراض الانتقال إلى الوحدة التالية، أما إذا لم يتمكن الطالب من الحصول

على هذه الدرجة فان عليه أن يعيد دراسة مواد الوحدة ذاتيا أو بحضور المحاضرات والدروس التي تقدم بشكل اختياري.

وفي ضوء الأفكار السابقة وضع بلوم إستراتيجية في إتقان التعلم عام 1968 التي تنص على انه يمكن تنظيم التعليم بحيث يتمكن أكثر من 95٪ من الطلبة الموجودين في داخل الصف الدراسي أن يحصلوا على مستوى عال في التحصيل ويصلوا إلى المستوى الذي يصل إليه أفضل الطلبة، إذ إن المتعلمين يتباينون في استعداداتهم مما يؤدي إلى تباينهم أيضاً في حاجاتهم إلى زمن التعلم والظروف المناسبة لعملية تعلمهم، إذ أن ذوي الاستعداد الواطئ للتعلم يحتاجون إلى زمن أطول وظروف خاصة تختلف إلى حد ما عما يحتاج إليه ذوي الاستعداد المتوسط والعالي.

ويرى بلوم (Bloom) من المتغيرات المهمة في ظاهرة التأخر الدراسي هو الوقت المتاح للتعلم، فكل طالب له سرعة في التعلم تختلف عن سرعة تعلم أي طالب آخر، لذلك لو أتيح لكل طالب الوقت الكافي المناسب معسرعته، لما وجد أي طالب متأخر دراسياً، وعليه فان تصحيح عملية التعلم ينبغي أن تراعي الوقت اللازم للمتعلم، فضلا عن هذا يؤكد بلوم على ضرورة تصميم المحتوى الدراسي بشكل متسلسل يبدأ بالمتطلبات الرئيسة ويخضع في تدريسه الى مستوى الإتقان بحيث لا يسمح لأي طالب بالانتقال من موضوع لآخر حتى يتقن الموضوع الذي قبله.

وتهدف إستراتيجية بلوم(Bloom) في إتقان التعلم إلى إيصال الطلبة إلى مستوى عال من الكفاءة باستعمال أساليب تختلف عن التعليم الصفي التقليدي متمثلة في الخطوات الآتية:

1. التحديد الواضح لنتاجات التعلم في كل وحدة تعليمية يمثل الأهداف السلوكية للمادة بعد تجزئتها إلى وحدات متتابعة ومتدرجة.

2. تحديد معيار إتقان يحكميموجبه على مدى إتقان تعلم الطلبة للمادة الدراسية.

3. تحليل محتوى هذه الوحدات التعليمية لتحديد المصطلحات والحقائق التعميمات والمهارات والمفاهيم المجردة.

4. استعمال طريقة التعلم الجماعي التقليدية في غرفة الصف في تعليم كل وحدة تعليمية.

5. إجراء اختبارات تكوينية مستمرة بعد تدريس كل وحدة تعليمية لتوفير بيانات تبين مدى تغير أداء الطلبة في تحقيقهم للأهداف التعليمية، ومن ثم تشخيص الصعوبات التعليمية لدى الطلبة الذين لم يصلوا مستوى الإتقان وتعزيز الطلبة المتفوقين.

6. تقديم أساليب تعليم علاجية منظمة تتمثل في التغذية الراجعة التصويبية لمساعدة الطلبة في التغلب على أخطاء التعلم، وفي توفير وقت إضافيللتعليم، وإجراء تمارين تطبيقية إضافية لتعليم الطلبة الذين لم يحققوا مستوى الإتقان في الوحدة التعليمية.

خطوات التدريس من اجل التمكن:

من اجل تجسيد مفاهيم التعلم من اجل التمكن في الصفوف المدرسية، فقد قدمت خطة موضوعة بوساطة، وهي تتطلب تنظيم الموضوع المراد تدريسه على شكل وحدات تعليمية / تعلمية، ترتب على وفق تتابع مقبول بالنسبة إلى التدريس، ويمكن السير في هذه الخطة وفقا لما يأتي:

1. تدريس وحدة تعليمية / تعلمية، على أن يكون ناتج تعلم هذه الوحدة المستهدف (أي أهداف الوحدة المدرسة) معروفا للطلبة مسبقا.

2. تطبيق صورة من اختبار التمكن على الطلبة في هذه الوحدة، لغرض التشخيص، ومعرفة مدى التقدم في التعلم الذي حدث بالفعل.

3. تحديد مجالات الأداء غير المرضي، وتقديم دروس التدريس التصحيحي المجهزة خصيصا للطلبة وظروفهم.
4. إبداء دورة جديدة مع وحدة أخرى، بمعنى تكرار الخطوات السابقة أعلاه.
5. تطبيق الاختبار التحصيلي على الوحدات المتعددة، لغرض التقويم النهائي.

أسلوب العصف الذهني

مقدمة :

إن هذا الأسلوب في فكرته يرجع إلى (الأربعينيات من القرن العشرين) وحديث في انتشاره والتأكيد على استعماله لاسيما في مجال التفكير، انه نوع من التفكير الجماعي الذي يهدف إلى تعدد الأفكار وتنوعها وأصالتها (أي الإبداع). كما يستعمل هذا الأسلوب في الوقت ذاته إلى التوصل إلى حلول لمشكلات قائمة تعرض أمام الطلاب، لذلك فان هدف الأسلوب مزدوج أي حل المشكلات وتنمية التفكير ويتفق الكثير من رجال التربية وعلم النفس على أهمية هذا الأسلوب بان يقسم الطلاب على مجموعات صغيرة تتألف من (5-10) طلاب وتعرض عليهم إحدى المشكلات ويتم التنافس بين هذه المجموعات للتوصل إلى أحسن حل لها، ويأخذ المدرس دورا حياديا بين هذه المجموعات، ويقتصر عمله على توجيه الأسئلة وإدارة المناقشة واستلام الأجوبة من الطلاب وتثبيتها على اللوحة أو على الورقة. وان المسلمة التي يعتمد عليها هذا الأسلوب هي أن أفكار أي طالب يجب أن تكون بصورة طليقة أي كلما زاد عدد الأفكار كان هناك احتمال أكثر لان تأتي أفكار متنوعة.

ويعد أسلوب العصف الذهني أكثر الاستراتيجيات شيوعا واستعمالا في الميدان التربوي لتنمية التفكير وهو أسلوب تدريسي يقوم المدرس خلاله بتقسيم

طلاب الفصل على أكثر من مجموعة ثم يطرح عليهم مشكلة تتعلق بموضوع الدرس، بعدها يقوم الطلاب بإعطاء حلول متنوعة للمشكلة ويرحب بها كلها مهما كانت، ويسجل قائد المجموعة كل الأفكار على أن لا يسمح بنقد وتقويم تلك الأفكار إلا في نهاية الجلسة بوساطة المدرس والطلبة.

أهمية العصف الذهني:

لعل من السمات البارزة التي منحها الله سبحانه وتعالى للإنسان هي قدرته على التفكير هذه القدرة التي أوصلت الإنسان لما هو فيه من حضارة وتكنولوجيا ونظم متطورة ومن الناحية التربوية فإننا نرى أن قدرة الطالب السويّ الفكرية تنمو مع تقدمه في العمر ومع تنوع خبراته التعليمية التي يمر بها وتكمن براعة المدرس في تنمية قدرات الطلاب على التفكير بعدة أساليب إحداها العصفالذهني.

ويعد أسلوب العصف الذهني – استمطار الأفكار – من أكثر الأساليب التي تساعد على توليد أفكار جديدة كحلول لمشكلات معينة وأصبح هذا الأسلوب من أكثر الأساليب التي تحظى باهتمام المربين لتنمية التفكير وحل المشكلات في معظم المواد الدراسية لاسيما دروس المواد الإنسانية لما تحفل به من مشكلات اقتصادية وسياسية وبيئية واجتماعية وغيرها.

جلسة العصف الذهني:

1- الإعداد لمجموعة العصف: يقسم المدرس الطلبة على أكثر من مجموعة (4 - 6) مجموعات ويطرح عليهم مشكلة من داخل الموضوع المعالج، وتحدد المشكلة بدقة ويكوّن الطلبة مجموعات على شكل دائرة مستديرة.

2- توليد الأفكار: بعدها يعرض الطلبة الحلول بالتعاقب وعندما تنضب الأفكار يقوم قائد المجموعة بطرح فكرة ما أو يساعدهم المدرس على ذلك أو يطرح الأفكار بالبناء على أفكار سابقة.

3- تقييم الأفكار: بعد عرض الأفكار ينقد المدرس وطلبته أفكار الطلبة المطروحة وتصنيفها في مستوياتثلاثة، هي:

-أفكار جيدة.

-أفكار تحتاج الى تطوير.

-أفكار لا تعمل.

معوقات العصف الذهني:

العصف الذهني يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد اكبر قدر ممكن من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفظات الشخصية أمام الفكر ليفصح عن كل خلجاته وخيالاته. وفيما يأتي جملة من عوائق التفكير التي تقود إلى أسباب شخصية واجتماعية أهمها:

1- عوائق إدراكية تتمثل بتبني الإنسان لطريقة واحدة بالتفكير والنظر إلى الأشياء.

2- عوائق نفسية وتتمثل في الخوف من الفشل.

3- عوائق تتعلق بشعور الإنسان بضرورة التوافق مع الآخرين.

4- عوائق تتعلق بالخوف من اتهامات الآخرين لأفكارنا بالسخافة.

5- عوائق تتعلق بالتسليم الأعمى للافتراضات.

6- عوائق تتعلق بالتسرع في الحكم على الأفكار الجديدة.

قواعد العصف الذهني:

هناك أربع قواعد أساسية للعصف الذهني ذكرها " اوسبورن 1963 Osbron "، وهي:

1- النقد المؤجل: وهذا يعني ان الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكبت الآخرين وندعهم يعبرون عنها ويشعرون بالحرية لكي يعبروا عن أحاسيسهم وأفكارهم من دون تقييد.

2- الترحيب بالانطلاق الحر: فكلما كانت الأفكار اشمل وأوسع كان هذا أفضل.

3- الكم المطلوب: كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة.

4- التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازهما: فالمشتركون فضلاً عن مساهمتهم في أفكار خاصة بهم يخمنون الطرائق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة أو كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل.

ويرى " ديفيز Davis " 1986 : إن عملية التفاكر (العصف الذهني) هامة لتنمية التفكير وحل المشكلات لدى الطلاب للأسباب الآتية:

1- للتفاكر جاذبية بديهية (حدسية):حيث إن الحكم المؤجل للتفاكر يفتح المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يؤخذ نقد أو تدخل مما يخلق مناخاً حراً للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة.

2- التفاكر عملية بسيطة: لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد او التقييم.

3- التفاكر عملية مسلية: فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعياً والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.

4- التفاكر عملية علاجية: كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة أن تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.

5- التفاكر عملية تدريبية: فهي طريقة مهمة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي.

دور المدرس في تنظيم العصف الذهني:

يمكن أن يتحول المدرس بين المجموعات في أثناء جلسة العصف الذهني ويفضل ان لا يكثر التدخل، والشيء الوحيد الذي يستوجب تدخله هو ميل أعضاء المجموعات للتقويم او النقد بعد انتهاء جلسة العصف الذهني، يطلب المدرس من طلابه أن يعودوا إلى مقاعدهم ويطلب من كتبة المجموعات أن يقرؤوا قائمة مقترحات وأفكار مجموعته بالتناوب، يمكن للتدريسي أن يقوم بالتعليق وعلى ما يأتي:

1. أن يعلق على الجلسة نفسها ولاسيما عند ميل الطلاب إلى تقويم الأفكار أو عند خوف بعضهم من طرح أفكاره.
2. يعلق على الأفكار مشيرا إلى تشابه بعضها وأصالة بعضها الآخر.
3. يعلق على الأفكار فبعضها معقول وبعضها الآخر قد يكون شخصيا وقد تتسم جميعاً بالوقار فيشير إلى ضرورة وجود اقتراحات أو اقتراح واحد على الأقل يكون صارخا لدرجة تكفي لإثارة الضحك.
4. بعدها يضيف اقتراحات من عنده تتعلق بالمشكلة في مدار البحث.
5. خلال استعراضه لقوائم الأفكار - قد يختار المدرس أحد الأفكار الغريبة ويشرع في توضيح كيف يمكن أن تكون هذه الفكرة مفيدة.
6. الانطباع العام الذي ينبغي تعزيزه، هو أن جلسة العصف الذهني هي موقف توليد الأفكار وعليه ينبغي على المدرس أن لا يتوتر بسبب آراء الآخرين، فقد يميل بعض الطلاب حقيقة إلى الاستعراض بأن يتعمدوا أن يكونوا مرحين إذا عرفوا أن أفكارهم سوف تقرأ أمام جميع الطلاب وعلى المدرس أن يتعامل مع هذا الوضع بأفضل ما يستطيع مع

مراعاة أفكار حق الطلاب بأن يقدموا أفكاراً صرفة وإحدى الطرائق لـذلك هـي أن يطلـب المـدرس مـن الطالـب أن يعطـي توضـيحا أكثـر لفكرته.

7. يمكـن للتدريسـي أن يـربط الموضـوع بالموضـوعات المقـررة في كتـب الطلاب.

طريقة حل المشكلات

مفهوم حل المشكلات:

المشـكلة بشـكل عـام تعـني حالـة مـن الشـك أو الحـيرة أو الـتردد، تتطلـب القيام بعمل يرمي إلى التخلص من هذه الحالة، وقد يكون العمل: إجـراء بحـث، أو قـراءة في كتـاب معـين، أو في دوريـة محـددة، أو مقابلـة أشـخاص معيـنين بالموضوع لاستكشـاف الحقـائق الـتي تسـاعد في الوصـول إلى الحـل، ممـا يـؤدي بالنتيجـة إلى الـتخلص مـن حالـة الشـك أو الـتردد، والشـعور بالاطمئنـان والارتيـاح لبلوغ هذه النتيجة.

فطريقة حل المشـكلات عبارة عن موقف تتم فيه عملية التعلم والتدريب عـن طريق إثارة مشـكلة تدفع الطالب إلى التفكير والتأمل والدراسـة والبحـث والعمـل بإشـراف المدرس للتوصل إلى حل أو بعض الحلول لها، فهي الطريقـة الـتي تضـع الطالـب وجهـاً لوجـه أمـام مشـكلة مـن المشـكلات، وتحثـه علـى ملاحظتهـا ودراسـتها، وتدفعـه إلى الإلمـام بهـا عـن طريـق البحـث والتنقيـب وجمـع المعلومـات المتصلة والمتعلقة بها.

لـذا يمكـن تعريـف طريقـة حـل المشـكلات بأنهـا: طريقـة تقـوم علـى إثـارة مشـكلة تـثير اهتمـام الطلبـة وتسـتهوي انتبـاههم وتتصـل بحاجـاتهم وتـدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لهذه المشكلة.

شروط اختيار المشكلة :

1- أن يشعر الطلبة بقيمة المشكلة وأهميتها ، ورغبتهم وحاجتهم في معالجتها ، لأن الشعور بالمشكلة من مستلزمات التفكير وتلمس الحلول المناسبة لها.

2- أن تكون المشكلة المختارة واقعية ، وذات معنى واضح ومقصود للمدرس والطلبة على السواء ، مرتبطة بموضوع الدراسة ، حتى يتمكن الجميع من المشاركة في دراستها وبحثها وتحليلها وإيجاد الحل المناسب لها.

3- أن تكون المشكلة المثارة متناسبة ومستوى نضج الطلبة وقدراتهم، لأن عدم مناسبة المشكلة لقدرات الطلبة ستولد الإحباط لديهم، وبالنتيجة يؤدي ذلك إلى انسحابهم من الموقف التعليمي.

4- الابتعاد عن استعمال الطريقة الإلقائية في حل المشكلات إلا في أضيق الحدود. وعلى المدرس إرشاد الطلبة وتوجيههم على حل المشكلة عن طريق: حثّ الطلبة على القراءة الحرة والإطلاع على مصادر المعرفة المتنوعة من الكتب والمجلات وغير ذلك، وتوزيع المسؤوليات بينهم كل حسب ميوله وقدراته وتشجيعهم على الاستمرار وتحفيزهم على النشاط في حالة تهاونهم.

5- التركيز على روح الطريقة وأهدافها التربوية عن طريق عدم الالتزام بحرفية خطوات هذه الطريقة وتعاقبها بصورة جامدة وصارمة في كل مراحل الدراسة ، ومهما كانت الظروف والأوضاع التعليمية للمدرسة ، بل ينبغي تكييف مراحل الطريقة في ضوء الموقف التعليمي الذي يجد المدرس والطلبة على السواء أنفسهم فيه ، فالخطوات مسار للتفكير العلمي في حل المشكلات في إطارها النظري، وهي لا تحدث في واقع الحياة بهذا التنظيم والتعاقب الصارم والجامد.

خطوات طريقة حل المشكلات:

1- الشعور بوجود مشكلة:

إنّ الشعور بالمشكلة من مستلزمات التفكير العلمي، وهو أمر ضروري في إثارة انتباه الطلبة وتفكيرهم في إيجاد الحل لها، وما لم يتوافر هذا الشعور بالمشكلة وأدراك الطلبة لها كموقف يثير في أذهانهم التفكير ويدفعهم إلى البحث والعمل لا يمكن أن نقول أن الطلبة يواجهون مشكلة حقيقية.

2- تحديد المشكلة:

يقصد بذلك تحديد موضوع المشكلة ومعرفة أبعادها وخصائصها ومعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بها، ويمكن تقديم المشكلة هنا على هيئة سؤال أو عدة أسئلة.

3- فرض الفروض:

وهي التصورات التي يضعها الطلبة بإرشاد المدرس وتوجيهه لحل المشكلة، وهي الخطوة الفاعلة في التفكير وخطة الدراسة، وتتم نتيجة الملاحظة والتجريب والإطلاع على المراجع والمناقشة والأسئلة وغيرها.

4- تحقيق الفروض:

ومعناها تجريب الفروض واختيارها واحداً بعد الآخر، حتى يصل الطلبة للحل الصحيح الذي تسنده أدلة وأسانيد علمية كافية تثبت صحتها حلاً للمشكلة.

5- الوصول إلى أحاكم عامة (التطبيق):

أي تحقيق الحلول التي تم التوصل إليها للتأكد من صحتها.

ويمكن إيجاز الخطوات التي تسير فيها الدراسة في طريقة حل المشكلات بالآتي:

- الإحساس بالمشكلة.
- تحديد المشكلة مع تعيين ملامحها الرئيسة.
- جمع المعلومات والحقائق التي تتصل بها.
- الوصول إلى أحكام عامة حولها.
- تقديم ما توصل إليه من الأحكام العامة إلى مجال التطبيق.

محاسن طريقة حل المشكلات:

1- تنمية اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند الطلبة.

2- تدريب الطلبة على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية.

3- تنمية روح العمل الجماعي وإقامة علاقات اجتماعية بين الطلبة.

4- إن طريقة حل المشكلات تثير اهتمام الطلبة وتحفزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى حل المشكلة.

5- تشجعهم طريقة حل المشكلات على اتخاذ المواقف الإيجابية المتميزة، ونقد كل ما يعرض عليهم من معلومات نقداً موضوعياً، والدقة في اختيارها أو إهمالها، وبالنتيجة التوصل إلى النتائج.

6- تساعد الطلبة الاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية.

7- تدفعهم إلى استعمال المصادر والمراجع المختلفة للتعلم أو التدريب، وعدم الاكتفاء أو الاعتماد على الكتاب المنهجي المقرر فقط.

8- تنمي فيهم روح البحث والتنقيب والتتبع والتحليل والاستنتاج بحيث يصبحون مركزاً تدور حوله المادة المنهجية المقررة لا العكس.

9-رسوخ المادة في أذهان الطلبة كونهم توصلوا إليها بأنفسهم.

مآخذ طريقة حل المشكلات:

1- صعوبة تحقيقها.

2- قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها الطلبة عند استعمال هذه الطريقة.

3- قد لا يوفق المدرس في اختيار المشكلة اختياراً حسناً، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم ونضج الطلبة.

4- تحتاج إلى الإمكانات، وتتطلب مدرساً مدرباً بكفاية عالية.

طريقة التمثيل

مفهوم طريقة التمثيل:

التمثيل في اللغة من مثل، يمثل، مثالاً، وتمثيلاً: بمعنى عرض موقفاً أو فكرة أو سلوكاً بطريقة قريبة من الواقع.

أما التمثيل في الاصطلاح: فهو عمل فني منثور أو منظوم يقوم على عرض أحداث حقيقية أو خيالية عرضاً عملياً، بإبراز بعض الجوانب الإيجابية أو السلبية للأفكار أو السلوك، لاستخلاص العبر والمواعظ وتقريبها للأذهان.

ويشغل التمثيل جانباً مهماً في المجال التربوي، إذ يمكن تحويل الماضي والمواقف السلوكية إلى واقع محسوس يعايشه المتعلمون، ويتعلمون منه مباشرة. وقد عرف التمثيل في الميدان التربوي بأنه: طريقة لتوفير خبرة يتمكن المتعلمون من خلالها تعلّم موضوع معين؛ فيصمم المعلم أو المدرس موقفاً مشابهاً في أمور مهمة مع الظاهرة موضوع الدراسة، ويحدد المدرس أدوار الطلبة، والقواعد التي تسمح لهم بان يجدوا بأنفسهم المعوقات المرتبطة بالموقف، وأن يكتسبوا التبصر بالموضوع، ويؤدي الطلبة أدواراً تحدد بردود أفعالهم الخاصة تجاه تلك المعوقات والفرص التي يهيئها الموقف.

أهمية التمثيل في عملية التدريس

تبرز أهمية التمثيل في عملية التدريس بالآتي:

1- تفعيل دور المتعلمين: فالمتعلمون يشاركون في نقل المعرفة والمهارات إلى زملائهم، ويسهمون في بناء القيم والاتجاهات لديهم، فهم الذين يتولون تمثيل الأدوار، وحفظ النظم الفني لها، وهم جزء من مدخلات التعليم ومخرجاته، وبذلك يظهر حماسهم لتمثيل المواقف ونقل الخبرة إلى غيرهم والدفاع عنها وبيانها وتوضيحها لهم.

2- تحسين المخرجات التعليمية: فالمتعلم يستعمل أكثر من حاسة من حواسه في عملية التعلم، ومعلوم انه كلما ازدادت الحواس المستخدمة في عملية التعلم، زاد التعلم رسوخاً وثباتاً، وبذلك تتحسن المخرجات التعليمية.

3- تجديد المواقف الصفية: بإحداث تغييرات على أساليب العرض التي ألفها المتعلم وأصبحت من اللوازم والثوابت، فالحوار، والمناقشة، والسؤال والجواب، طرائق وأساليب لا يكاد يخلو منها موقف صفي، وهذا لا يعيبها، لكن إحداث تغير على أساليب العرض يثير دافعية المتعلم للتعلم، ويحرك فيهم الرغبة في التعلم ويزيد من إتقانه، ويشعر المتعلم بأهميته في عملية التدريس، حين يشارك في التخطيط للموقف الصفي وفي عرضه وتقويمه.

4- تبسط الأفكار المجردة: بعرضها بأسلوب قريب من مستوى المتعلمين: العمري والعقلي. فعرض الأفكار المجردة عرضاً مباشراً ثقيل على نفس المتعلم بصورة عامة، في حين تزداد قابليته للتعلم مع تبسيطها وتجزئتها وترتيبها ترتيباً يتناسب وقدرات المتعلم واستعداداته.

5- تزيد من نجاح المدرس في عملية التدريس: فتمثيل المواقف التعليمية يحتاج إلى إجراءات متنوعة ومتعددة، ومن أهم هذه الإجراءات إعادة

ترتيب الموضوعات وصياغتها بطريقة تناسب أسلوب التدريس الجديد.
والتخطيط المشترك بين كل من المدرس والطلبة المشاركين في التمثيل وتكرار عرضها ومناقشتها، وتوضيح الأفكار والمصطلحات الواردة فيها، وهذه جميعاً تزيد من نجاح المدرس في أداء مهمته.

التخطيط للتدريس بطريقة التمثيل:

التخطيط للتدريس بطريقة التمثيل من مسؤوليات المدرس، ويسير تخطيط درس التمثيل على وفق ثمان خطوات متسلسلة هي:

1- صياغة الفكرة الأساسية:

ينبغي على المدرس الذي يخطط للتدريس بطريقة التمثيل أن يختار فكرة الموقف المراد تمثيله بحيث تكون هذه الفكرة متناسبة وميول الطلبة وقدراتهم. فلو فرضنا أن موضوع الموقف التمثيلي (قيمة العمل الصالح) أمكن للمدرس أن يصوغ فكرة هذا الموضوع على وفق ما يأتي: (العمل الصالح أساس وجود الإنسان).

2- صياغة المشكلة الأساسية:

يعمد المدرس إلى صياغة المشكلة على شكل سؤال واضعاً في حساباته أن هذه المشكلة ينبغي أن تكون بسيطة خالية من التعقيد ومثيرة لاهتمام المتعلمين، وتتضمن وجهات نظر وآراء مختلفة، وفي مثالنا السابق يمكن للمدرس صياغة المشكلة بالسؤال الآتي: كيف يمكننا أن ندرك اثر العمل الصالح في الفرد والمجتمع ؟

3- صياغة الأهداف:

وهي ما يتوقع المدرس ان يكون الطلبة قادرين على القيام به بعد مرورهم بالخبرة التي يوفرها لهم الموقف التمثيلي. وفي المثال السابق يمكن أن يكون الهدف السلوكي كالآتي: أن يتعرف الطالب آثار العمل الصالح على الفرد.

4- تحديد المواقف والأدوار:

يعمد المدرس في هذه الخطوة إلى وضع خطة تفصيلية تتضمن تحويل المشكلة إلى مواقف تمثيلية، وتحدد تفاصيل كل موقف، والمهارات الأدائية التي يجب أن تتوافر في كل متعلم –طالب- يشارك في الموقف التمثيلي، وبحسب كل دور.

ويضع المدرس في حساباته أن عدد الطلبة المشاركين في تمثيل الموقف قليل، بينما يظل معظم طلبة الصف مشاهدين، وهؤلاء ينبغي توجيههم لمتابعة الموقف التمثيلي ومراقبته. وملاحظة أداء كل متعلم –طالب- ممثل، وتسجيل الملاحظات والاستفسارات والآراء والمقترحات التي تدور في أذهانهم حول الموقف التمثيلي وأداء الممثلين.

5- تمثيل الموقف:

هذه الخطوة خاصة في تنفيذ الموقف التمثيلي عملياً، لكن يجب أن يضعها المدرس في خطته، على الرغم من أنه لا يتدخل فيها أثناء التنفيذ.

6- تحليل الموقف التعليمي:

تتضمن خطة التدريس عقد جلسة للمناقشة بعد انتهاء الطلبة من التمثيل، ويشترك في هذه الخطوة جميع الطلبة (الممثلين والمشاهدين)، فضلاً على المدرس نفسه، لذلك على المدرس أن يُضمّن خطته عدداً من الأسئلة يوجهها للطلبة الذين شاركوا في التمثيل، وعدداً آخر من الأسئلة يوجهها للطلبة الذين تابعوا مشاهدة الموقف التمثيلي.

7- اشتقاق التعميمات:

يُضمّن المدرس خطته عدداً من الأفكار العامة التي يمكن استنتاجها من خلال التمثيل، وفي مثالنا يمكن أن يضع التعميمات الآتية:

- العمل كرامة للإنسان.

- العاطل عن العمل مع وجوده والقدرة عليه لا يستحق الاحترام.

- الناس ليسوا على درجة واحدة من حيث الرغبة في العمل.

8- وضع تصور لبعض الحلول للمشكلة موضوع التمثيل:

هذه الحلول للمدرس أن يناقش الطلبة فيها، وفي مثالنا يمكن تصور الحلول الآتية:

- تأمين فرص عمل للأفراد بما يتناسب وحاجات المجتمع.

- إنشاء المؤسسات الاقتصادية المختلفة، يزيد من توفر فرص العمل.

- قيمة الإنسان بعلمه، وليس بما يملك.

تنفيذ التدريس بطريقة التمثيل

يسير تنفيذ التدريس بطريقة التمثيل على وفق تسلسل الخطوات الآتية:

1- التقديم للموقف التمثيلي:

لهدف إثارة انتباه الطلبة واهتمامهم بموضوع الموقف الذي سيتم تمثيله، لذلك يعمد المدرس إلى إعطاء الطلبة فكرة عامة عن موضوع الموقف (المشكلة) وربط هذا الموضوع بحاجات الطلبة، وإظهار الفائدة التي يمكن الحصول عليها من متابعة هذا الموقف أو المشاركة.

2- تنفيذ الموقف التمثيلي:

تحصل عملية التمثيل من دون تدخل المدرس، فهو يظل مشاهداً للتمثيل مع الطلبة الآخرين، وخلال عملية التمثيل يقوم الطلبة المشاهدون بتدوين ملاحظاتهم على الموقف التمثيلي بشكل عام، وعلى كل دور من أدواره، فضلاً على الملاحظات الخاصة بأداء كل ممثل.

3- تحليل الموقف التمثيلي واشتقاق التعميمات والحلول:

بعد انتهاء الطلبة من أداء أدوارهم يعمد المدرس إلى عقد جلسة لمناقشة الملاحظات والاستفسارات التي سجلها من الطلبة المشاهدين والملاحظات التي يبديها الطلبة الذين شاركوا في أداء أدوار الموقف التمثيلي، وهكذا يطلب من الطلبة تحليل المواقف التي شاهدوها، ويمكن للمدرس أن يلقي عدداً من الأسئلة تساعد على تحليل هذه المواقف.

4- ختام الموقف التمثيلي:

وهي الخطوة الأخيرة، وفيها يتوصل المدرس مع الطلبة إلى تثبيت التعميمات، والحلول المناسبة للمشكلة.

محاسن طريقة التمثيل

1- إن استعمال طريقة التمثيل بفاعلية يساعد في حل الكثير من المشكلات ويحقق للتعليم عائداً كبيراً.

2- تنمي العمليات العقلية العليا لدى الطلبة في الاستكشاف والاستنتاج والتحليل، فضلاً على تحقيق الاتزان العاطفي والهدوء النفسي، والتغلب مع مشاعر الخوف والخجل.

3- تعطي روح المنافسة الشريفة بين الطلبة، وواجب المدرس هنا أن يفسح المجال للطلبة جميعاً بالمشاركة.

4- بث روح العمل الجماعي والتعاوني بين الطلبة.

5- معالجة مشكلة التصور الزماني والمكاني لدى الطلبة.

6- تنمية العاطفة والوجدان وإنماء الخيال.

مآخذ طريقة التمثيل

1- تحتاج إلى إمكانات كبيرة من حيث المواد المالية، والبيئة الصفية

المناسبة، وتوافر الأجهزة والأدوات، فضلاً على الجهود المبذولة من المدرس والطلبة على السواء وبخاصة أولئك الذين يقومون بأداء الموقف التمثيلي، وبالنتيجة يصعب تحققها في ظل السياسية التعليمية الحالية.

2- احتكار عدد قليل من الطلبة لأداء الأدوار التمثيلية دون غيرهم، يولد الملل والضجر من الطلبة غير المشاركين.

3- صعوبة تحقيقها في ضوء نظام الحصص الموجود في مدارسنا، ونظام المناهج المنفصلة، وكثرة المواد الدراسية، فاختيار موضوع معين، وجمع المعلومات حوله، وكتابة النص، وتوزيع الأدوار، والتدريب عليها... وغير ذلك مما يحتاج إلى أيام، وقد يحتاج إلى أسابيع.

4- تحتاج إلى مدرس ذي كفاية عالية، وقدرة على توجيه الطلبة وإرشادهم.

5- قد يغفل بعض الطلبة في مرحلة التحليل التركيز على الموقف التمثيلي، إذ ليس جميع الطلبة يملكون القدرة على التحليل والاستنتاج، مما يفقد موضوع الدرس أهميته وأهدافه.

النشاطات:

1- استخلص الفرق بين مفهوم الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في ضوء ما مر عليك من تعريفات تتعلق بهذا الموضوع.

2- أتعتقد أن لطبيعة التطور في فلسفة التربية وتعدد أهدافها أثر في تصنيف طرائق التدريس؟ أوجز ما تعرف عن هذا الموضوع.

3- استخلص العوامل المؤثرة في طرائق التدريس.

4- ما ميزات الطريقة التدريسية الجيدة من وجهة نظرك وضح ذلك.

5- من كل ما سبق، اكتب تقريرا عن الطريقة والمنهج، والتدريس والطريقة بأسلوبك الخاص.

6- اكتب خطة نموذجية لمادة النقد الأدبي لطلبة الصف الخامس الأدبي بطريقة المحاضرة.

7- وازن بين محاسن ومأخذ طريقة المحاضرة وطريقة المناقشة.

8- وضح بإيجاز صور المناقشة.

9- استخلص قائمة بصعوبات تراها تعيق استعمال طريقة المناقشة.

10- فرّق بين الاستكشاف والاستقصاء.

11- حدّد خطوات الاستكشاف.

12- فرق بين الاستقصاء الحر والاستقصاء الموجه في ضوء اطلاعك عن الموضوع.

13- اكتب خطة أنموذجية للتدريس موضوع اسم الفاعل وعملةلطلبة الصف الخامس الأدبي بطريقة الاستقصاء.

14-أذكر صفات طريقة تحليل النص.

15-اختر نصّاً لصفٍّ ما ، واستعمله لتدريس قواعد اللغة العربية بطريقة تحليل النص.

16- الطريقة الاستقرائية القياسية عمليتان متداخلتان فسر هذا القول.

17- اكتب خطة أنموذجية لتدريس موضوع المبالغة لطلبة الصف الثالث المتوسط بالطريقة القياسية.

18-عملية كتابة التقارير تمر بخطوات متسلسلة ينبغي أن تراعي، اكتب تقريرا توضح فيه هذه الخطوات بأسلوبك الخاص.

19- أذكر ضوابط الملخصات التي ينبغي مراعاتها في صياغة الملخص.

20- فرق بين التعلم الجماعي والتعلم التعاوني.

21- أكتب خطة أنموذجية لتدريس مادة الأدب والنصوص لطلبة الصف الرابع الادبي بطريقة التعلم التعاوني.

22- اكتب خطة أنموذجية لتدريس مادة الإملاء لطلبة الصف الأول المتوسط بطريقة التعليم المبرمج.

23-اكتب خطة أنموذجية لتدريس مادة القواعد اللغة العربية لطلبة الصف الخامس الإعدادي بطريقة إتقان التعلم.

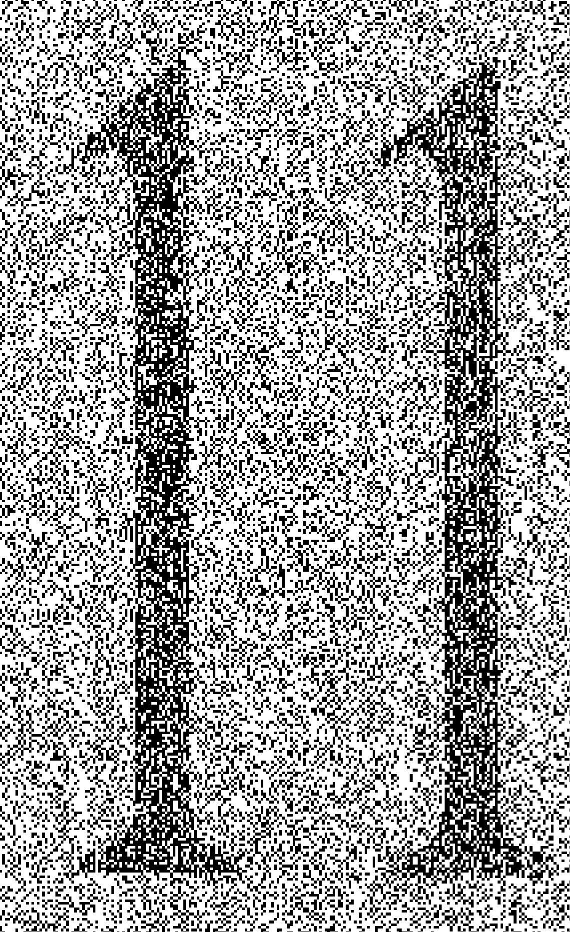
24- وضح جلسة العصف الذهبي (استمطار الأفكار).

25- اكتب خطة أنموذجية لتدريس مادة البلاغة لطلبة الصف الخامس الأدبي بطريقة حل المشكلات.

26- أكتب بنقاط محاسن طريقة التمثيل ومآخذها.

الوسائل التعليمية والتقانات

- المقدمة
- أهمية الوسائل التعليمية
- دور الوسائل التعليمية في العملية التربوية
- تصنيف الوسائل التعليمية
- [illegible] التي يجب أن تمتلكها الوسائل التعليمية
- العوامل المؤثرة في اختيار الوسيلة التعليمية
- مصادر الوسائل التعليمية
- خطوات استخدام الوسائل التعليمية
- الخلاصة



الفصل الحادي عشر

الوسائل التعليمية والنشاطات

عزيزي الطالب: بعد دراستك لهذا المبحث ينبغي ان تكون قادرا على ان:

1- توضح اهمية الوسائل التعليمية في انجاح العملية التعليمية.

2- تعرف معنى الوسيلة التعليمية.

3- تذكر تسميات الوسائل التعليمية.

4- توضح استعمال القرآن الكريم للوسائل التعليمية لتقريب المفاهيم الى اذهان الناس.

5- توضح استعمالات الوسائل التعليمية التربوية.

6- تذكر انواع الوسائل التعليمية (التقنيات التربوية).

7- تلخص أسس اختيار الوسائل التعليمية.

8- توضح الفوائد والاغراض التربوية التي تحققها الوسائل التعليمية.

9- تعدد العوامل المؤثرة في اختيار الوسائل التعليمية.

10- تذكر خصائص الوسائل التعليمية.

11- تحدد معوقات استعمال الوسائل التعليمية.

12- تذكر أنواع النشاط.

13- تعدد مجالات النشاط.

14- تعدد معايير اختيار النشاط.

15- توضح أهداف الأنشطة التعليمية.

مقدمة :

للوسائل التعليمية أهمية كبرى في إنجاح عملية التعلم والتعليم فهي فعالة ومؤثرة تسمو بالإنسان للوصول به الى معالي الخلق القويم أي يمكن عن طريقها أن تتحقق الأغراض الدينية الهادفة.. وقد استعمل القران الكريم الوسائل التعليمية منذ القدم بمفهومها البسيط لتحقيق أغراضه التربوية. ولو أحسن استعمالها فإنها تؤدي أدوارها التربوية بكل فاعلية وأكثر تطوراً لقوله تعالى: ﴿ وَفِيٓ أَنفُسِكُمۡۚ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ ﴾ (1)، وقوله تعالى: ﴿ أَفَلَمۡ يَنظُرُوٓاْ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَوۡقَهُمۡ كَيۡفَ بَنَيۡنَٰهَا ﴾ (2)، وقوله تعالى: ﴿أَوَلَمۡ يَرَوۡاْ إِلَى ٱلطَّيۡرِ فَوۡقَهُمۡ صَٰٓفَّٰتٖ وَيَقۡبِضۡنَۚ مَا يُمۡسِكُهُنَّ إِلَّا ٱلرَّحۡمَٰنُۚ ﴾(3).

وقد استعمل رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) الوسيلة في تعليمه الصحابة المعاني المجردة وتقريبها الى أذهانهم ليمكنهم تصورها مثل استعماله اليد والرسم والتوضيح فقد روى البخاري ومسلم عن موسى الاشعري (رضى الله عنه) قال: قال رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم): " انا وكافل اليتيم في الجنة كهاتين " وأشار بالسبابة والوسطى.

وايضاً استعمل رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) وسيلة توضيحية لمعاني ذهنية مجردة لتعلق بأذهان الصحابة ويتصوروا بها بسهولة ويسر ؛ فقد روى البخاري في صحيحه عن عبد الله ابن مسعود (رضى الله عنه): خط لنا رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) خطاً مربعاً وخط خطاً خارجاً منه وخط خطوطاً صغاراً الى هذا الذي في الوسط من جانبه فقال: " هذا الإنسان وهذا اجله محيط به، وهذا الذي خارج (أي عن الخط) أمله وهذه الخطوط الصغار والأعراض هي

---

(1) الذاريات/21.

(2) ق/7- 6.

(3) الملك/19.

الحوادث والنوائب المفاجئة فان اخطأ هذا انهشه هذا وان أخطأها كلها أصابه الهرم "[1].

أهمية في الوسائل التعليمية :

إنّ الاستعمال الأمثل لتقنيات التعليم بوساطة المدرس الذي يمتلك الكفاية سوف يساعد هذا المدرس على أداء عمله بكفاية عالية وجودة فائقة، وأنها أيضا تسهم بتطوير كفاية المدرس التربوية برفع مستواه العلمي، فضلاً عن تمكنه من إعطاء المادة التعليمية بأسلوب مشوق لما تحققه من تفاعل صفي ودورها المهم والأكثر ايجابية بتحقيق تعلم هادف..فهي تتيح أمام الطلاب فرصة التعلم الجماعي بالمشاركة الايجابية وتفعيل أثره.. فضلاً عن تنميتها لمواهب وقدرات الطلاب العقلية وتوسيع مداركهم العلمية بالمناقشة والأخذ والرد بما يخص المادة العلمية في أثناء التدريس، فهي مدرس فعال ونام وتؤدي دوراً مهماً ورئيساً في العملية التربوية لما تحققه من الأغراض والمهام التربوية الرئيسة من مناقشة وتحليل وتفسير، وإثارة تفعيل العملية التعليمية نحو تحقيق السلوك المرغوب فيه نحو الأفضل.

وللوسائل التعليمية أهمية كبرى في إنجاح عملية التعلم فهي فعالة ومؤثرة تسمو بالإنسان للوصول الى تحقيق غاياته النبيلة والارتقاء به نحو السلوك القويم على وفق تهذيب خلقه بمبادئ الإسلام السامية عن طريق التربية الهادفة، وان ارتباطها بالمدرس لم يعد مجرد توضيح الشرح النظري فقط، وأنها لم ترتبط بالطالب لإكسابه أنماطا جديدة من السلوك فقط وتحقيقه لأهداف سلوكية محددة بل تتعدى ذلك حيث تعمل على تنمية مهارات وميول واتجاهات الطالب،

(1) الشاري، فوزية عبد الوهاب يحيى. تقويم كتب التربية الإسلامية للصف الثالث الثانوي الجمهورية اليمنية، ص41، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد. 2000. (رسالة ماجستير غير منشورة)

فضلاً عن إكسابها خبرات متعددة ؛ فأهمية الوسائل التعليمية بارزة المعالم عن طريق تحقيق الاتصال بين المدرس والطالب في الموقف التعليمي فأصبحت بذلك جزءً متكاملاً مع العناصر الأخرى المكونة لعملية الاتصال فلم يعد خافياً ما تشكله الوسائل التعليمية من بلوغها الغاية القصوى المطلوبة لإنجاح العملية التربوية، بحيث باتت الآثار الايجابية لاستعمال تلك الوسائل في التدريس من المسلمات التربوية التي برهنت على جدواها الدراسات وأثبتها الواقع، وبذلك فقد أصبحت التقنيات التربوية جزءً مهماً في العملية التربوية ومكوناً اساسياً من مكوناته ومن مقومات نجاح المدرس المهمة في التدريس وذلك للدور الحيوي المهم الذي تؤديه في تحقيق أهداف المنهج.

ويمكن أن تعرف بتعريفات عدة منها:

أنها كل شي يحمل فكرة أو معنى أو رسالة، ويستعين بها المدرس أو غيره لكي يوصل هذا المعنى أو هذه الرسالة الى غيره، بجانب ألفاظه وأسلوبه.

وأيضا أنها عملية منهجية منظمة في تصميم عملية التعليم وتنفيذها وتقويمها في ضوء كفايات التدريس المنشودة التي تقوم اساساً على نتائج البحوث في مجالات المعرفة المختلفة وتستعمل جميع المواد المتاحة لتصميم وبناء نشاط معين بقصد تحقيق تعلم هادف وأكثر فاعلية.

وأنها كل الأدوات والمواد المختلفة التي نستعين بها في أثناء عملية التدريس للأغراض التربية المنشودة.

وأنها تلك التي يستعملها المدرس لتحسين الأداء وترفع من فاعليته، وتعمق من درجة إفادة الطلاب بقصد تحقيق الأهداف التعليمية المحددة للدرس.

وبذلك فأنها يمكن عدّها مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستعملها المدرس في أثناء عملية التدريس بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس الطلاب، ومما تقدم يمكن أن نبينها بأنها عملية مقصودة لتنظيم إجراءات محددة وهادفة بقصد الاعتماد عليها في أثناء عملية التدريس وهي جزء مكمل لعناصر التدريس.

فيمكن عدّها وسائل معينة أثناء تنفيذ مهمات الدرس الأساسية لجذب وتشويق وإنتاج تعلم هادف أي تمثل وسائط تربوية يستعان بها لإحداث عملية التعلم الفعال

ويمكن بيان أهمية الوسائل التعليمية بما يأتي:

1 – إنها تساعد على استثارة اهتمام الطالب وإشباع حاجاته التربوية.

2 – إنها تساعد على زيادة خبرة الطالب مما يجعله أكثر استعداداً للتعلم.

3 – إن اشتراك الحواس في عمليات التعلم يؤدي الى ترسيخ وتعميق هذا التعلم والوسائل التعليمية تسهم كثيراً بتحقيق تعلم نشط وأكثر ايجابية

4 – إنها تسهم بزيادة المفاهيم العلمية والاستجابة الصحيحة لها والميل والإقبال الشديد نحوها.

5 – تساعد على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

6 – تؤدي الى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها الطالب وأنها أيضا تسهم بتعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة.

7 – يمكن عن طريقها أن يتحقق الانتصار العلمي لدى الطلاب بمواجهة مشكلاتهم العلمية وحلها بالأسلوب العلمي بالاعتماد على الحواس في إدراك الغاية والحدث.

فهي جزء متكامل مع المنهج بمفهومه الشامل لذا فهي ليست بمواد ثانوية، ومن هنا يتضح أن الغرض من استعمال هذه الوسائل هو تحسين الموقف التعليمي وإثراؤه بالمعلومات المفيدة لبناء معرفة صحيحة متكاملة لدى الطلاب. فكلما أحسن المدرس استعمالها في تدريسه فانه يكون اقدر على تحقيق الأهداف المنشودة التي من اجلها خطط لدرسه، وحدد وسائله التعليمية المناسبة لأنها تقدم للطلاب الأساس المادي لإدراكهم الحسي وتقلل من استعمال المدرس للألفاظ

المجردة. فهي تثير اهتمام الطلاب ودافعيتهم نحو التعلم الصحيح وتجعل ما يتعلمونه دائم الاستدامة في ذاكرتهم فان نجاح عملية التدريس تتحقق باشتراك اكبر عدد ممكن من أدوات التعليم ووسائل الاتصال الخاصة تشترك فيها حواس الإنسان ويكون فيها عنصراً فعالا ومنتجاً بتنمية مداركه وتوسيع آفاقه العلمية.

مما لا شك فيه ان لنوعية الوسائل التعليمية المستعملة في التدريس أثرا فعالا في تحسين هذه العملية، فضلا عن حسن طريقة استعمالها وتنويعها.

ولابد لمدرس مادة اللغة العربية من توافر كفايات علمية عدة لديه تمكنه من تسهيل عملية استعمال الوسائل وله الدور الريادي في تنفيذ تلك المهام الموكلة إليه في أثناء المواقف التعليمية وتنفيذ مهارات استعمال الوسيلة التعليمية من حيث وقت عرضها وكيفية عرضها وإمكانية توافرها داخل غرفة الصف. فلها الدور الريادي في عملية تفسير خطوات الدرس وتنظيم المنهج على وفق مدلولات رمزية وتقريب الغامض لأذهان الطلاب. فهي قد اشتملت على ميادين الحياة كافة بما فيها من تطورات وتقنيات أرقى واحدث لمواكبة عصر التكنولوجية والتقدم والارتقاء لتحقيق تعلم أفضل. فإنها تؤدي دورا رئيساً ومهما في اكتساب الطلاب لمهارات التدريس الأساسية. وممكن أن تحقق الوسائل التعليمية أغراضا عدة في العملية التربوية لما يأتي:

1 – إنها تساعد على الفهم وقوة التركز وتنمية الملاحظة والإدراك لدى الطلاب.

2 - إنها تعمل على جذب انتباه الطلاب وتشويقهم نحو المادة.

3 – تسهم بتحقيق تعلم هادف عن طريق الحركة والإيماء والحيوية التي تزيد من فاعلية التدريس.

4 – توفر من الوقت والجهد لدى المدرس وتحقق ايجابية التعلم.

5 – تمكن المدرس من تعزيز التعليم وتجعل التعلم أكثر ايجابية.

6 - فضلا عن أنها تسهم بإثارة النشاط الذاتي والابتعاد عن الخجل والتردد والجمود.

وبذلك تتحقق ايجابية المتعلم على وفق ما نادت به الاتجاهات التربوية الحديثة من اهمية تفعيل اثر الطالب واشراكه في العملية التعليمية. بإثارة اهتمام المتعلمين وتحفيزهم على المشاركة في النشاطات المختلفة وتدفعهم الى المثابرة والرغبة في الاستزادة من المعارف واكتساب المزيد من المهارات والاتجاهات لذا فهي ضرورية لجميع المتعلمين باختلاف مستوياتهم العمرية. وقابلياتهم ومراحلهم الدراسية لتحقيقها الكثير من الأهداف التربوية التي تعمل من اجل تنمية قدرات المتعلمين الى أقصى حد ممكن، وهذا ما يفسر اهتمام، المتخصصين بالتربية وطرائق التدريس بالتقنيات التربوية بوصفها أساليب جديدة لها انعكاساتها في التطور التربوي ولابد من الإيمان بجدوى التخطيط المسبق للدرس، وتحديد الأهداف وطرائق تحقيقها وقياسها بدقة. بناءاً على ذلك اخذ ينظر الى الوسائل التعليمية بوصفها جزءاً من المنهج والطريقة والتقويم في التدريس فلم يعد ينظر إليها بأنها أدوات منفصلة، بل تستعمل ضمن نظام متكامل.

وبما أن الوسائل التعليمية يقصد بها: بانها مجموعه اجهزة وادوات ومواد يستعملها المدرس لتحسين عملية التدريس بهدف توضيح المعاني وشرح الافكار في نفوس الطلاب فانها عدت وسائط تربوية يستعان بها لاحداث عملية التعلم.

والوسائل التعليمية عملية منهجية منظمة في تصميم عملية التعليم والتعلم وتؤدي دوراً مهماً في تطوير عناصر النظام التربوي ولاسيما عناصر المنهج وجعلها اكثر فعالية وفائدة. وانها تبعث في نفس الطالب عنصر التشويق واثارة الدافعية وتغنى المعاني وتوسيع الخبرات وتساعد على الفهم وتعليم المهارات وتدعم المتعلم، فضلاً عن انها تسهل مهمة المدرس وزيادة استيعاب المتعلمين في عملية التعلم وأدراك المبادئ واكتساب الخبرات وان لها اهمية كبيرة في تيسير الافكار

والمفاهيم والحقائق وايصالها الى المتعلمين مما تساعد على زيادة أثر الطالب الايجابي باشراكه نحو تحقيق تعلم هادف.

وقد مرَّت بتسميات عدة منها ما يأتي:

1- الوسائل المعينة (معينات البدرس): وتنبع هذه التسمية من الدور الذي تؤديه الوسائل في مساعدة كل من المدرس والطالب في تسهيل عملية التدريس.

2- الوسائل السمعية والبصرية: وترجع هذه التسمية الى كون الوسائل اما مرئية او سمعية او الاثنين معاً نسبة الى الحاسة التي تتعلم بواسطتها.

3- وسائل الإيضاح: وتدل على الدور الذي تؤدية هذه الوسائل من توضيح ما يشرحه المدرس بنحو نظري لا يتضح الا بهذه الوسائل.

4- تكنولوجيا التعليم أو التكنولوجيا التعليمية: وتنبع هذه التسمية من طبيعة التقنية المركبة التي تتكون منها الوسائل وتستعمل في التربية فيما بعد.

5- تقنيات تربوية: وتنبع هذه التسمية من طريق الارتباط بنظريات المنحى المنظومي، وتصميم التعليم.

ووردت تسميات أخرى منها: الوسائل التعليمية، وهي الاكثر شيوعاً، ووسائل الاتصال التعليمية، والوسائل الوسيطة، واحدث هذه التسميات وهي تكنولوجيا التعليم وبذلك فانها تؤدي دوراً مهماً ورئيساً اذ انها تمثل حلقة وصل رئيسة في مفهوم التكنولوجيا لما تحدثه من التغير والتجدد وطبيعة واهداف المادة الدراسية المراد ايصالها لدى اذهان الطلاب.

فهي عدَّت بهذا المفهوم وسيلة ايضاح لتقريب مستويات الخبرة للدارس، فالرسم والصورة توضح ما لاتوضح الكتابة وحدها احياناً، ويتوافر عن طريقها الاساس المادي المحسوس للتفكير وتقلل من أخطاء التعلم اللفظي، فضلاً عن انها

تثير اهتمام الطلاب، وتجعل الخبرات باقية الأثر، وتتوفر خبرات متنوعة يصعب ايجادها احياناً، فهي تتخطى حواجز الزمن والمكان والامكانيات البشرية في الرؤية او السمع او غير ذلك من الحواس.

وقد استعمل القران الكريم قسماً من الوسائل لتقريب المفاهيم الى اذهان الناس منها:

1 - الاشارات لقوله تعالى: ﴿ فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَن كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا ﴾[1].

2 - البيان العملي لقوله تعالى: ﴿ فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ (٣٠) فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَىٰ أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَٰذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ ﴾[2].

واستعان الرسول صلى الله علية وسلم بالوسائل الحسية، كالخط على الرمل لتثبيت الأجل والأمل والمصائب التي تعترض الإنسان، والتشبيه بالشمس والقمر ونحو ذلك ليقرب الى الاذهان الغيبات.

وكان الصحابة (رضوان الله عليهم) يهتمون باستعمال التقنيات التربوية، فقد امر عمر بن الخطاب (رضون الله عنه) عامر بن عبد الله الخزاعي ان يكتب للبليد في ألواح، ويلقن الفهيم من غير كتابة، فصار ذلك نهجاً للمدرسين.

وتعدّ الوسائل التعليمية احد مجالات ذلك التقدم الذي يشهده العصر الحالي من حيث انها تتسم بقدرة ايصالها المعارف وانها ايضاً تساعد على نقل الحقائق او المعلومات الى المتعلمين باقل جهد واقصر وقت مما لو كان التدريس خاليا من استعمالها فضلاً عن انها تسهم كثيراً في توضيح المعاني وتقريبها الى

---

(1) مريم /29.

(2) المائدة /30- 31.

اذهان المتعلمين.. مما يساعد على تحقيق المشاركة الفعلية لدى الطلاب في اثناء عملية التدريس.. فهي مدرس جذاب يساعد على اثارة اهتمام المتعلمين ويحفزهم على المشاركة في النشاطات المختلفة ويدفعهم الى المثابرة والرغبة في الاستزادة من المعارف واكتساب المزيد المهارات والاتجاهات لذا فهي ضرورية ولازمة لجميع المتعلمين لمجالات الحياة كافة.

وايضاً تسهم كثيراً بتنويع خبرات الطلاب في المدرسة فتتيح لهم فرصة المشاهدة والتأمل والتفكير وبذلك تصبح المدرسة حقلاً لنمو الطالب في جميع الاتجاهات، فهي تعمل على ترتيب الأفكار التي يكونها الطالب مما تزيد من تعديل سلوكه نحو السلوك الأفضل والمرغوب فيه فضلاً عن انها تساعد الطلاب على التغلب على كثير من مشكلاتهم اليومية، ويمكن بيان مجالات استعمالاتها التربوية فيما يأتي:-

1 – الاستهلال: يمكن للمدرس من استعمالها كمقدمة لموضوع او موضوعات معينة.

2 – الجوهر: قد تكون الوسيلة التعليمية لب وجوهر الموضوع التعليمي ذاته وليس مساعدا له.

3 – المراجعة: كثير من الوسائل التعليمية تشتمل على مفاهيم كثيرة تصلح لمراجعة درس او عدد من الدروس او وحدة دراسية كاملة لها طبيعة الدرس وظروف المدرس وامكانيات المدرسة، كلها امور تتحكم في تحديد وضع الوسيلة ونوعها واهميتها بالنسبة للاستهلال او الجوهر او المراجعة للمادة الدراسية.

وبما انها تمثل كل ما يستعمله المدرس من ادوات مادية في اثناء تعليمه الطلاب الى جانب التعبير اللفظي فأنها تمثل كل ما يشاهد او يقرأ في اثناء التدريس مما يحفز التعلم ويشمل ذلك القصص وتمثيل الأدوار والصور..

فانها عدّت مواقف قصدية في العملية التعليمية بهدف زيادة فاعلية التدريس وتحقيق الاهداف المرجوة.

أنواع الوسائل التعليمية (التقنيات التربوية):

1 – الوسائل السمعية: وهي الوسائل التي تعتمد في دراستها على حاسة السمع مثل اللغة المسموعة والتسجيلات الصوتية والاسطوانات والاذاعة المدرسية والمذياع الرسمي (الراديو).

2 – الوسائل البصرية: وتقع تحت هذا المسمى كل الوسائل التي تعتمد على حاسة البصر وحدها. ومن امثلتها الصور والرموز التصويرية والنماذج والعينات والشفافيات والشرائح والرسوم والخرائط والافلام الصامتة (الثابتة والمتحركة).

3 –الوسائل السمعية والبصرية: وهي التي تعتمد في استقبالها على حاستي السمع والبصر وتشمل التلفاز التربوي والافلام التعليمية الناطقة والافلام الثابتة والشفافيات والشرائح عندما تستعمل بمصاحبة التسجيلات الصوتية للشرح والتفسير.

ومواد تعليمية اخرى مثل:

1 – الخرائط

2 –المصورات

واما اللوحات فيقصد بها ما يأتي:

1 –السبورة

2 – الجيوب التعليمية.واللوحة الوبرية واللوحة المغناطيسية ولوحة المعلومات.

أسس اختيار الوسائل التعليمية :

1 – ان تكون الوسيلة التعليمية محددة الاهداف متصلة بالمنهاج وملائمة

للمحتوى.

2 – ان يختبر المدرس الوسيلة قبل استعمالها وأن يهيء الظروف المناسبة لاستعمالها.

3 – ان تتناسب مع مستوى المرحلة التي تستعمل فيها.

4 – ان تكون معلوماتها صحيحة علميا ومطابقة للواقع.

5 – ان تكون الوسيلة متوافقة مع استراتيجية التدريس المتبعة وانها في حالة جيدة.

6 – أن يكون مظهر الوسيلة لائقا يتمكن من جذب انتباه الطلاب.

7 – أن تكون الوسيلة التعليمية حديثة فضلاً عن تناسب حجمها مع اعداد الطلاب.

8 – أن تكون الوسيلة التعليمية يسيرة، وواضحة وغير معقدة، وخالية من المؤثرات التشويشية والدعائية.

9 – ان تعمل التقنية على جذب انتباه الطلاب وتثير اهتمامهم وتنمية قدرة الملاحظة والتفكير.

10 – لابد أن تساوي الوسيلة التعليمية الجهد والمال الذي يصرف لاعدادها والحصول عليها.

11 – أن تستعمل الوسائل التعليمية في الزمان والمكان المناسبين.

المؤشرات الدالة على نجاح الوسيلة التعليمية :

1 – سهولة الاعداد :- من حيث الزمن اللازم للإعداد والتكاليف فالوسيلة الجيدة هي التي يمكن اعدادها بأقل تكلفة واسرع وقت بحيث تحقق الاهداف المخطط لها.

2 – سهولة الاستعمال:- فالوسيلة الجيدة هي التي يمكن توافقها في المواقف الصفية بيسر وسهولة وفي الوقت المطلوب وللمدة الزمنية المناسبة.

3 – مناسبة الوسيلة لبيئة التعليم.

4 – حسن الاستعمال.

الفوائد والأغراض التربوية التي تحققها الوسائل التعليمية :

1 – تمد الطالب بالخبرة عن طريق توافر الاساس المادي المحسوس للافكار والمفاهيم المجردة.

2 – تسهم في ايصال المعارف ونقل الحقائق والمعلومات لدى المتعلمين بالوقت المناسب.

3 – تساعد على ادخال الحيوية والمدح والتجدد للعملية التعليمية في اثناء الدرس.

4 – تعمل على التنظيم والتنسيق والاستمرارية والتسلسل وزيادة فاعلية التعلم.

5 – تسهم كثيراً في تدريب الطلاب على الاستنتاج والمراجعة والتلخيص.

6 – تجعل التعلم اسرع وابقى اثراً وأ كثر فائدةً.

7 – تحول المدرس من شارح للالفاظ والمعاني والكلمات الى مشرف وموجه للنشاط المعرفي.

8 – تسهم في تعلم اعداد كبيرة من المتعلمين.

9 – تساعد الطلاب على التفكير السليم وتنمية قدراتهم على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول الى حل المشكلات.

10 – تساعد على توافر خبرات بديلة عن الخبرات الواقعية وانها تعزز حب الاستطلاع لدى الطلاب.

11 – تسهم بتكوين حركات علمية بنحو صحيح وذلك بربط المجردات بالمحسوسات.

12 – تنمي اساليب ومهارات البحث العلمي فضلاً عن مراعاتها للفروق الفردية.

13 – تمكن المدرس من تفريد التعلم وتجعل التعلم اكثر انتاجية.

العوامل المؤثرة في اختيار الوسيلة التعليمية :

1 – طريقة التدريس.

2 – نوع العمل المطلوب اداؤه.

3 – خصائص المتعلمين.

4 – الامكانيات المادية والنفسية المتاحة.

5 – اتجاهات المدرس ومهاراته.

خصائص الوسائل التعليمية :

1 – الوسيلة التعليمية جزء لايتجزء من المنهج الدراسي فالوسيلة ليست غاية في حد ذاتها وانما لتحسين العملية التعليمية وجعلها اكثر كفاية وقدرة على احداث نتائج تعلم مرغوب فيها.

2 – تستعمل الوسائل التعليمية في جميع المراحل التعليمية ولمختلف مستويات الطلاب العقلية.

3 –الوسائل التعليمية ليست بديلة عن المدرس او الكتاب المدرسي على الرغم من تعددها وتعدد ادوارها ولا تستطيع الاستغناء عن جميع العناصر التعليمية الا اننا تؤكد ان زيادة فاعلية التعلم ينتج عن استعمال

الوسائل التعليمية في الدرس وهذا يعتمد على مها رة المدرس في كيفية استعمالها والعمل على تكاملها ضمن وحدات واساسيات المنهج والإفادة منها لخدمة البرنامج التعليمي.

4 – الوسائل التعليمية لا تعني الترفيه عن الطلاب والتخلص مما لديهم في الدرس فهي جزء متكامل مع المنهج بمفهومه الشامل لذا فهي ليست بمواد ثانوية. فكلما احسن المدرس استعمال الوسيلة التعليمية في تدريسه فأنه يكون اقدرعلى تحقيق الاهداف المنشودة التي من اجلها خطط لدرسه، فضلاً عن اتصافها بالآتي:

أ – التشويق.

ب – الملاءمة.

ج – التنظيم.

د – التكامل.

هـ - الصدق.

و- الواقعية.

ز- الدقة.

معوقات استعمال الوسائل التعليمية :

1 – قلة توافر جميع الوسائل اللازمة.

2 – عدم توافر الظروف الملائمة لاستعمال الوسائل.

3 – ضعف قناعة المدرس بالقيمة التعليمية للوسائل.

4- صعوبة الحصول على الوسائل.

5 - ضعف تأهيل المدرس من التدريب والكفاية اللازمة لاعداد مهارات الوسائل التعليمية ولاسيما ضعف خبرته البيئية في صناعتها.

النشاطات :

مقدمة :

إن النشاط كعنصر من عناصر المنهج فإن له علاقة وطيدة ووثيقة ببقية العناصر الأخرى للمنهج. وإذا أردنا أن نتحدث عنه لا يعني ذلك سوف نتكلم عنه مفصلا عن بقية العناصر بل يصحبنا الحديث إلى علاقة النشاط بالأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل وأساليب التقويم، إلا ان عملية فصل النشاط المدرسي هنا تكون عملية اصطناعية لمجرد التوضيح فقط. ويقصد بالنشاط المدرسي الجهد الذي يحتاج إلى أن يستعمل المتعلم فيه عقله وجسمه في إنجاز هدف معين، والنشاط على نوعين الأول يسمى بالنشاط الحر وهو ذلك الجهد الذي يبذله المتعلم سواء كان عقليا أم جسميا – من اجل تحقيق هدف غير مقصود، أي إن المتعلم يقوم بإنجاز عمل معين طبقا لرغبته هو دون أن يتدخل المنهج المدرسي في تحديد ما سوف يقوم به من عمل أو سلوك، إذ يلجا المتعلم إلى تحقيق ذاته من خلال الأعمال والأفعال التي تلبي حاجاته وتنمية مهاراته، وقد أكد " جون ديوي " مفهوم النشاط الحر إذ انه ينظر إلى المدرسة ووظيفتها الجديدة في المجتمع الصناعي، فهو يرى أن الثورة الصناعية قد حطمت الروابط الأسرية والاجتماعية على حد سواء، وأصبح المتعلم لا يعرف كيف يكيف نفسه مع عناصر البيئة التي يعيش فيها، ولم تتوافر لديه المهارات اللازمة لإعداد الطعام والكساء والمأوى.

أما النوع الثاني للنشاط يسمى بالنشاط الموجه، ويقصد به ذلك النشاط الذي تحرص المدرسة الحديثة على جعله مربيا بالفعل، وذلك عن طريق تحديد أهدافه والتخطيط له على أسس علمية، وتنفيذه على نحو يؤدي إلى اكتساب المتعلمين الذين يقومون به فكرا ومهارة، ثم تقويمه عن طريق الملاحظة والتسجيلات الدقيقة المقننة من اجل توجيهه وتطويره، والنشاط لا يقتصر على الناحية العضلية فقط بل يشمل الناحية العقلية، ولا يمكن الفصل بين الناحيتين

عند قيام المتعلم بالنشاط ؛ فالعمل اليدوي أو العضلي يسبقه تفكير في كيفية إنجازه وتنفيذه.

مجالات النشاط:

لما كانت أهداف المنهج متنوعة وشاملة ؛ فانه من الممكن أن تنوع وتحدد أشكال النشاط المدرسي ومجالاته، إذ إن لكل مدرسة طلبتها وإمكانياتها وفلسفتها والأسس التي تدرس في ضوئها مقرراتها الأمر الذي يجعلها تختار النشاط المدرسي الملائم والمناسب لمستوى نضج طلبتها، وتوافر إمكانياتها وارتباطه بالمقررات الدراسية في داخل الصف وفي البيئة المدرسية وخارجها. ويمكننا أن نذكر مجالات النشاط المدرسي الآتية على أنها مجالات لا تمثل جميع النشاطات وإنما هي قابلة للإضافة والتحديث:

1- مجالات النشاط العلمي:

مثل جماعات الصحف والمجلات والمطبوعات، وجماعات المواد الدراسية مثل العلوم والرياضيات والزراعة والعلوم الاجتماعية والتجارة والصناعة والحدادة والرسم والأشغال، ونشرة الأخبار اليومية الصباحية، والمكتبة، ودروس المناظرة والمطاردة الشعرية، والندوات، والخطابة، والإذاعة المدرسية، ومراكز مصادر التعليم، والتمثيليات المدرسية، والأناشيد، والمحفوظات.

2- مجالات النشاط الثقافي:

مثل المشاركة في الإشراف على التغذية، وإقامة حفلات موسيقية، والاشتراك في الإشراف الصحي، وصيدلية المدرسة، وجماعات حفظ النظام في المدرسة والصفوف، وإقامة المعارض والمتاحف، ومجلس الطلبة، واللجان التنفيذية، ومجالس الإدارة والتنظيم، ومناشط المراسلين والمحررين، ومناشط التوزيع والاتصال بإدارة المدرسة، والنشرات، وحفلات منح أوسمة التقديرات

والجوائز، وبرامج الترفيه، وعرض الأفلام، وجماعات الصيانة مثل ربط الأسلاك والتأكد من وجود تيار كهربائي مناسب، وتصليح الهواتف.

3- مجالات النشاط الاجتماعي:

مثل الزيارات، والرحلات، والمقابلات، والمحاضرات العامة، والجمعيات التعاونية، والتمريض، ومراكز خدمة البيئة، وبرامج العلاقات الخارجية للمدرسة، وجمع الآراء حول موضوع معين طبقا لما يراه المجتمع، وجماعة جمع بيانات عن تعداد السكان ومساحة الأراضي والنباتات والحيوانات والغابات والأنهار والبحار والمحيطات والجبال، وغيرذلك، وجماعة بناء المعسكرات والمخيمات، ووقاية البيئة وحمايتها من الأمراض، والدفاع المدني، وضبط المرور، وإقامة لجان ربط المدرسة بالبيت.

4- مجالات النشاط الرياضي:

مثل الجري، وكرة القدم، وكرة السلة، وكرة المضرب، ونط الحبل، والألعاب السويدية، والملاكمة، والمصارعة، ورمي الرمح، وكرة الطائرة، والقرص، والسباحة، والكشافة، والجوالة، وكرة اليد، وسباق ركوب الدراجات، والكاراتيه، والجودو.

5- مجالات النشاط الفني:

مثل المسرحيات، وتمثيل الوقائع التاريخية، والمهرجانات، والأغاني والرقصات الشعبية، وفرق العازفين، والمقامات، وفن التصوير.

معايير اختيار النشاط:

1. تحديد الهدف الذي يوجه إليه نشاط الطلبة ومدى ارتباطه بالمنهج.
2. مراعاة ما يناسب الطلبة من قدرةٍ واستعدادٍ وطاقة، فلا يثقل الطالب بأعمال ترهقه.

3. مراعاة ميول الطلبة واستجاباتهم ورغباتهم واحترام آرائهم وابتكاراتهم وإبراز شخصياتهم، مع مراعاة تنوع موضوعاته.
4. توفير الإمكانات والمعدات اللازمة والاستفادة القصوى منها، والمال اللازم لنفقاتها.
5. تخطيط كل مشروع ودراسته وتقديمه أمر يشرك فيه المدرسون والطلبة، وينبغي أن يكون مرنا بحيث يسمح بالتعديل والتهذيب.

أهداف الأنشطة التعليمية :

1. مساعدة المناهج على تحقيق أهدافها اللغوية العربية الإسلامية.
2. الممارسة العملية للفضائل والآداب التهذيبية وتقوية شخصية الناشئ وتربيته اجتماعيا وخلقيا ووجدانياً.
3. الربط بين المدرسة والبيئة من اجل التعليم بالممارسة والاحتكاك وإيصال الناشئين بالتراث الإسلامي.
4. إشاعة روح البهجة والانبساط وروح العمل الجماعي ومعالجة الخجل والارتباك والعزلة.
5. شغل أوقات فراغ الطلبة بما يفيدهم ويتفق مع ميولهم.

النشاطات :

1- للوسائل التعليمية اهمية كبرى في انجاح العملية التعيمية فهي فعالة ومؤثرة، فسّر هذا القول.

2- انطلاقا من مجال تخصصك (تدريس اللغة العربية)، ينبغي ان تكون لك كفايات علمية في عملية استعمال الوسائل التعليمية، ما هي برأيك؟

3- نادت الاتجاهات الحديثة باهمية تفعيل دور الطالب واشراكه في العملية التعليمية، ما يُقصد بهذا القول ؟

4- اختر وحدة تدريسية لصف ما ، وصمم وسيلة تعليمية تُظهر فيها اسس اختيار هذه الوسيلة التعليمية.

5- بما أن أهداف المنهج متنوعة وشاملة ، إذاً تتنوع إشكال النشاط المدرسي ومجالاته. انطلق من هذه العبارة محددا مجالات النشاط.

6- ما معايير اختيار النشاط وأهداف النشاط التعليمي ، من وجهة نظرك ؟

7- استخلص معايير اختيار النشاط وأهدافه التعليمية في ضوء دراستك للموضوع.

12

التقويم

- نشأة التقويم
- أهمية التقويم
- وظائف التقويم
- خصائص التقويم
- الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي
- التقويم والمنهج
- مجالات تقويم المنهج
- أنواع التقويم
- الاختبارات
- التدريب على بناء الاختبارات اللغوية
- بناء الاختبار اللغوي
- نماذج تدريبية للمدرس على بناء الاختبارات اللغوية

الفصل الثاني عشر

التقويم

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا المبحث ينبغي أن تكون قادراً على أن :

1- تبين نشأة التقويم.

2- توضح أهمية التقويم.

3- تعدد وظائف التقويم.

4- تعدد خصائص التقويم.

5- تشرح الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي.

6- ترسم مخططا للخطوات الرئيسة للتقويم التربوي.

7- توازن العلاقة بين التقويم والمنهج.

8- توضح مجالات تقويم المنهج.

9- تعدد أنواع التقويم.

10- تشرح جذور الاختبارات.

11- تعرف مفهوم الاختبارات الموضوعية.

12- توضح مزايا الاختبارات الموضوعية ومساوئها.

13- تشرح أنواع وأشكال الاختبارات الموضوعية بأسلوبك الخاص.

14- تشرح أهمية الاختبارات المقالية للمدرس والمتعلم.

15- توضح شروط الاختبارات المقالية.

16- توضح مزايا الاختبارات المقالية ومساوئها.

17- تمييز بين أسئلة الاستجابة الموجزة وأسئلة الاستجابة المطولة.

18- تعرف الاختبار اللغوي.

19- تبين أهداف الاختبار اللغوي.

20- تشرح خطوات إعداد الاختبار اللغوي.

21- تصيغ اختبار المقال.

22- تصيغ اختبار موضوعي.

23- تصيغ اختبار من الاختيار المتعدد.

24- تصيغ اختبار الصواب والخطأ.

25- تصيغ اختبار التكملة.

نشأة التقويم :

تعد عملية التقويم قديمة قدم الانسان نفسه، فقد بدأت مع بداية خلق آدم عليه السلام. فبعد ان خلق الله ادم عليه السلام زوده بالمعارف والعلوم كلها، ثم وضعه في موقف اختباري مع الملائكة فتفوق عليهم، قال تعالى ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ ۖ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّىٓ أَعْلَمُ غَيْبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴾ (1).

ولقد اهتم علماء المسلمين بعملية التقويم اهتماماً ملحوظاً لما له من اهمية في تطوير العملية التعليمية، وكانوا ينظرون الى المتعلم نظرة متكاملة وقد شملت عملية التقويم كلاً من المدرس، والكتاب.

ونجد في صدر الاسلام الاول ان الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) كان يضع الرجل المناسب في المكان المناسب فوضع علياً (عليه السلام) في الافتاء، وبلال (رضي الله عنه) للاذان، ومعاذ بن جبل وعدد من الصحابة ولاهم على

(1) البقرة / 31 - 33.

الامصار، وفي تفسير ابن عباس (ترجمان القرآن) يذكر أن أبا ذر انه سأل النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) ان يوليه الامارة، فقال له الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) " انك رجل ضعيف يا أبا ذر وانها امانة ويوم القيامة خزي وندامة "[1].

وقد اختلف مفهوم التقويم في الوقت الحاضر عن ذي قبل فكان سابقاً موجها للكشف عن جوانب القوة والضعف والقصور في مجالات التحصيل بالاعتماد على اساليب المعرفة، اما في الوقت الحاضر فأصبح عملية تشخيصية علاجية تهدف الى معرفة التقدم الذي احرزه الفرد والجماعة وفي ضوء نتائج التقويم يمكن تحديد الخطوات الضرورية لتحسين العملية التربوية. فهو يمثل القاعدة الاساس لاي خطوة تطويرية ويسهم في الكشف عن امكانات المتعلمين وقدراتهم، ومن هنا اصبح ينظر الى هذه العملية على انها عملية شاملة لجميع عناصرها.

فهو يسير جنباً الى جنب مع هذه العملية من اعداد الاهداف وصياغتها الى اخر مرحلة من مراحل التقويم، فصار يركز على جانبين رئيسين هما التشخيص والعلاج.

أهمية التقويم :

من دواعي عملية التقويم انها اصبحت اكثر أهمية من ذي قبل عند سقوط نظرية الترويض الشكلي في ميدان التعليم تلك النظرية القائمة على سيكولوجية الملكات المعروفة، التي كان التقويم فيها محدوداً ويسيراً.

وسقوط هذه النظرية جاء نتيجة للابحاث التي قام بها كل من ثورندايك، وودورث، ووليم جيمس وغيرهم، اذ غدا التقويم نظاماً تربوياً بغض النظر عن فلسفته يهدف الى اعداد المتعلم في مجتمعه ليكون منسجماً فاعلاً. ويمكن

(1) مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج القشيري، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار التراث العربي، بيروت، د.ت.

القول ان حقبة الثمانينات من القرن الماضي قد شهدت نقلة كبيرة للتقويم التربوي في المحتوى والاسلوب، ولاسيما في الولايات المتحدة الامريكية بعد ان فوجىء المربون الامريكيون باطلاق الاتحاد السوفيتي لقمره الصناعي الاول (سيوتنيك) مما دعا الكثير منهم للاهتمام بالمنهاج والعمل على تطويره حتى علت عبارتهم الشهيرة " ما الذي درسه ايفان، ولم يدرسه جون "[1].

وقد أصبحت عملية التقويم في صميم العمل التربوي، وهي لا تعني بمجرد نتاج هذا العمل، ولكنها تعنى الى جانب ذلك بنوعية التدريس قدر عنايتها بنوعية التعلم، ونوعية المواقف التعليمية، والتنظيمات المدرسية والامكانات المتاحة ؛ ليحصل التعلم وفقاً للاهداف المحددة للمنهج وما يتخذ من اجراءات لتعديل مسار الجهد التربوي الذي يحدده المعنيون بالعملية التربوية، فهو لا يتم على نحو عفوي او عشوائي وانما يعتمد على الادلة الصادقة التي يتم الحصول عليها من عدة مصادر.

وتبرز أهمية التقويم في منهج اللغة العربية في ما ياتي :

1- معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، ومن طريق ذلك يمكن للمدرس ان يؤكد نقاط القوة، ويعالج جوانب الضعف بتوجيه المتعلمين الى كيفية استثمار أوقاتهم وتحديد مشكلاتهم ومعالجتها.
2- توضيح الفروق الفردية بين المتعلمين، واكتشاف الطلبة الاذكياء وما ينبغي على المدرس فعله من اجل مساعدة الطلبة متدني الذكاء.
3- معرفة مدى تحقق الاهداف التربوية كماً وكيفاً، وبأية وسيلة تحققت.
4- مساعدة المدرس إدراك مدى فاعليته في التدريس، ومدى كفاية الطرائق المستعملة وهذا من شأنه ان يجعل المدرس متطوراً في استعماله لاستراتيجيات التدريس المتنوعة ورفع أدائه.

---

(1) بشارة، جبرائيل. المنهج التعليمي، ص348- 350، ط1، دار الرائد العربي، 1983.

5- إعطاء المتعلمين قدراً من الاثابة، والتعزيز للمزيد من بذل الجهد ومواصلة العطاء.

6- إيجاد نوع من الصلة الوثيقة بين المدرسة والبيت اذ انه يجعل اولياء الامور مطلعين على مستوى ابنائهم، ومن ثم يدفعونهم الى الامام، واستثمار اوقاتهم فيما يحقق اهداف المدرسة من العملية التعليمية.

7- تطوير العملية التعليمية من طريق ما يقدمه التقويم من معلومات عن الاوضاع التعليمية السائد في المجتمع، وحاجات افراده.

وظائف التقويم :

1- تشخيصي : فالتدريس عملية تفاعل بين المدرس والمتعلم، وبيئة التعلم التي يهيئها المدرس في الموقف التعليمي. والاسئلة جزء من فعاليات التقويم ومن اجراءاته فالمدرس يعمل على استخدام الاتي :

أ- استكشاف قدرات الطلبة واستعداداتهم، فالمدرس هو الذي يحرك تلك الاستعدادات، ويوجهها الوجه الصحيحة.

ب- تعرف البيئة الثقافية للمتعلمين فهم ينحدرون من عدة طبقات ومستويات متباينة فيستعمل انجح السبل في تدريسه.

ج- تحديد مواطن القوة، والضعف في المنهج.

د- اذن الهدف من التشخيص هو حث الطلبة على الدراسة وبذل الجهد للوصول الى النتائج المرضية.

2- علاجي : يسهم التقويم في معالجة عدد من السلوكيات المغلوطة، ويوضح المفهومات الغامضة ومن ذلك :

أ- تصحيح المفهومات المغلوطة : ولا سيما تلك الالفاظ التي تحمل اكثر من معنى.

ب- تصويب الاخطاء : فالمتعلم يتعلم اموراً معينة، لكنه لا يتقن ما تعلمه، فهو بحاجة الى تحسين أدائه وتصويب اخطائه.

ج- تطوير الاهداف : فالاهداف لا تحقق جملة واحدة بل يراد لها وقت طويل.

د- تعديل الاجراءات : وذلك بتهيئة الموقف الصفي وتوفير المناخ الدراسي والتأكد من ذلك قبل الشروع في عملية التدريس.

3- وقائي : وذلك لتحديد العلاج المناسب من طريق :

أ- تحديد اساليب النجاح، والقصور في عملية التدريس فمثلاً الذي عنده مشكلة في قواعد التلاوه فبالامكان التعاون مع مدرس اللغة العربية وهكذا.

ب- التغذية الراجعة : وهي عملية تزود المدرس بمعلومات، أو بيانات عن سير ادائه، والاستجابة الموازنة لادائه الفعلي، وما تحقق من اهدافه المخطط لها من طريق تدريسه، ونشاطه فيتجنب ما كان من سلبيات، ويعزز ما كان من ايجابيات.

ج- التطوير، وتحديث المناهج : فلا يمكن ان نتصور ان هناك منهجاً ثابتاً وجامداً على الدوام لا يستجيب لما تقتضيه عوامل التغيير والتطوير، فتطوير المنهج جزء اساسي في اطار أي نظرية يتبناها، واضعوا المنهاج.

د- توعية المجتمع باهمية التربية، والمشاركة في حل مشكلاته : فعندما تعلن نتائج التقويم فان ذلك يتيح للمجتمع ان يدرك اهمية ما تقوم به المدارس من جهد تربوي وليس المقصود باعلان النتائج هو ذكر الارقام العددية، والنسب المئوية. بل تحليل العوامل التي تؤثر في سير العملية التعليمية وتقدمها سواء من حيث المناهج ام المدرسين أو الاجراءات المادية، لكي يطمئن المجتمع على سير

العملية التربوية ودفعها الى الامام من طريق معالجة جميع جوانب القصور وتدعيم الجوانب الايجابية.

خصائص التقويم :

تركز عملية التقويم على جملة من الخصائص هي :

1- عملية هادفة : فالتقويم الهادف هو الذي يبدأ باهداف واضحة محددة ومن دون تحديد الاهداف يكون التقويم عملاً عشوائياً لا يساعد على اصدار الاحكام السليمة، واتخاذ القرارات المناسبة.

2- الشمول : طالما ان التقويم يرتبط بالاهداف فان ذلك بالضرورة ينبغي ان يتتبع جميع الاهداف، وعدم الاقتصار على اهداف معينة.

3-الاستمرارية : إن عملية التقويم جزء اصيل من العملية التعليمية ولما كانت هذه مستمرة مادام الانسان حياً كان لزاماً ان تستمر عملية التقويم بانواعها وعدم الاكتفاء بتقويم واحد.

وقد اكد هذا المعنى الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) بقوله: " الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت. والعاجز من اتبع نفسه هواه وتمنى على الله الاماني "[1].

4-التعاون : هذه الخصيصة تعود بفوائد كبيرة لكل من المدرس، والطالب وولي الامر والمهتمين بالعملية التعليمية ولابد ان تتضافر كل الجهود لتحقيق اكبر قدر ممكن من الفوائد فالمسؤولية عامة ومشتركة. قال (صلى الله عليه وآله وسلم) " كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته"[2].

---

(1) الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة. سنن الترمذي، 21 / 1259، تحقيق : أحمد محمد شاكر، دار أحياء التراث العربي- بيروت، ب.ت.

(2) البخاري، محمد بن إسماعيل (ت 256هـ). صحيح البخاري، ص7138، دار الفكر، بيروت، (1401هـ - 1981م).

5-الاقتصاد : يعني استعمال انسب الاساليب، والوسائل التي يمكن بوساطتها الاقتصاد في الجهد ، والوقت، والتكلفة.

6-استناد التقويم على اسس علمية ، ويتحقق ذلك من طريق موضوعية الأدوات المستعملة وصدقها وثباتها. ونقصد بالموضوعية عدم تأثر النتائج التي يتم التوصل اليها بالعوامل الذاتية لمن يؤدي التقويم. ونقصد بالصدق ان الادوات نفسها يكون بمقدورها ان تقيس ما وضعت لقياسه.

أما الثبات فيعني الحصول على النتائج نفسها تقريباً اذا استعملت اكثر من مرة.

7- إن يكون التقويم وصفاً لعملية تطورية، وليس رصداً لحالة معينة.

8-التقويم عملية ديمقراطية : فهو يقوم على اساس احترام شخصية الطالب. بحيث يشارك في ادراك غاياته ويؤمن باهميته ويتقبل نتائجه قبولاً حسناً. بل يشارك في تقويم ذاته كما يقوم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

9- التقويم يعتمد اساليب متعددة. فالعملية التعليمية تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها. وتتضمن جوانب النمو واهدافه المتنوعة، وهي لكل ذلك تتطلب استعمال وسائل، وأدوات متنوعة لكي تعطي التصور الكامل، والصورة الحقيقية لجميع هذه الامور.

الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي :

تمر عملية التقويم التربوي بخطوات متتالية منسقة يكمل بعضها البعض الأخر، ويمكن توضيح خطوات التقويم التربوي بما يأتي :

1- تحديد الأهداف : وهي الخطوة الأولى في عملية التقويم التي يجب أن تتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح حتى تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه.

2- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها : فهناك العديد من

المجالات التربوية التي يمكن تقويمها، فهناك المنهج ومكوناته، والمدرس وقضاياه، والطالب ونموه، والمدرسة وأدارتها، وغير ذلك من المجالات.

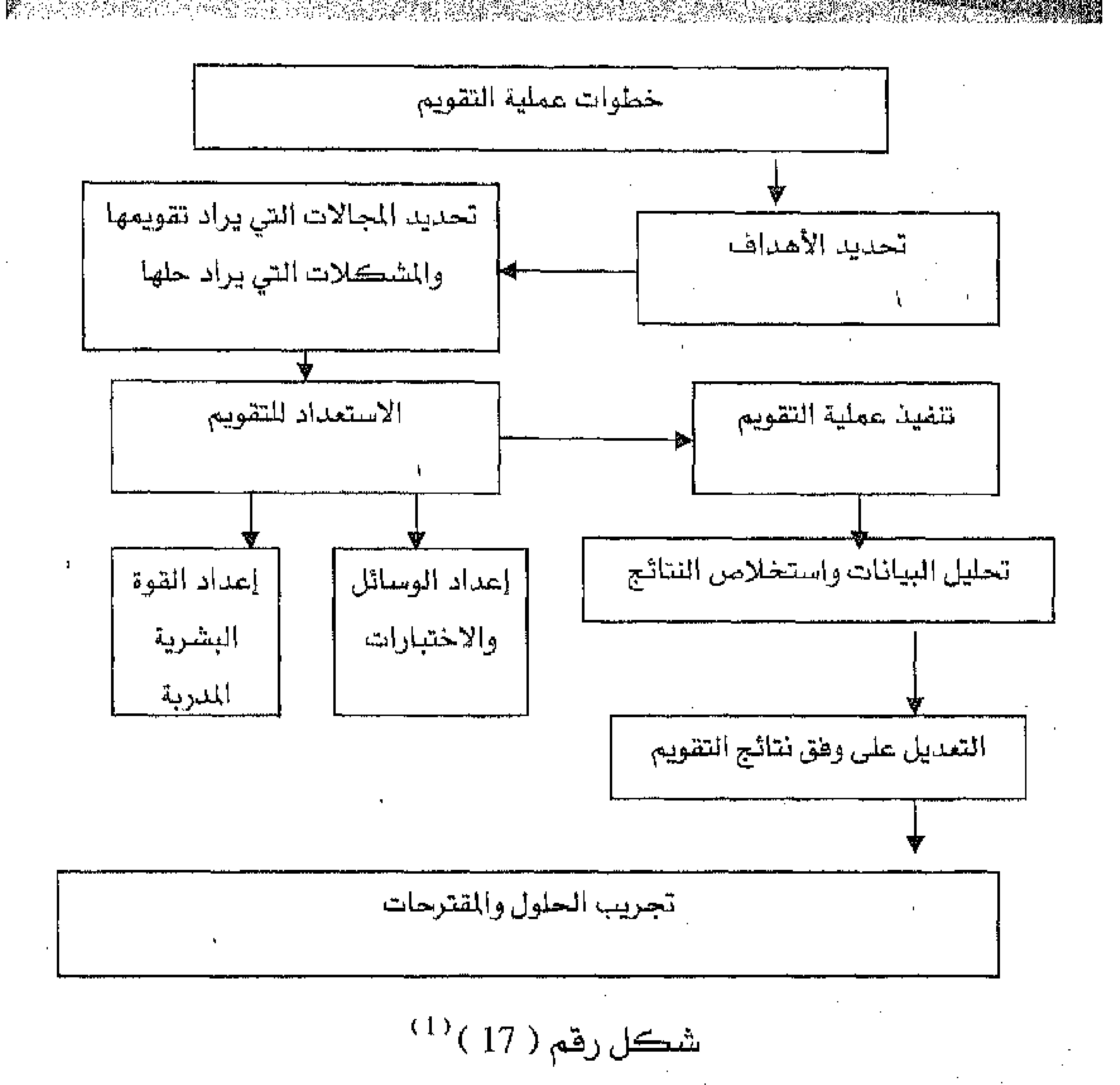
3- الاستعداد للتقويم : ويتضمن إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك من أدوات التقويم، وكذلك إعداد القوة البشرية المدربة للقيام بعملية التقويم.

4- التنفيذ : عند البدء بعملية التقويم، إذ لابد من الاتصال بالجهات التي سوف يتناولها التقويم من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولا الى تحقيق أفضل النتائج.

5- تحليل وتفسير واستخلاص النتائج : تمثل هذه الخطوة جمع البيانات المطلوبة وتصنيفها وتحليلها واستخلاص النتائج.

6- التعديل وفق نتائج التقويم : بعد الحصول على النتائج من الخطوة السابقة يمكن تقديم مقترحات مناسبة تهدف الى تحقيق أهداف منشودة في عملية التقويم.

7- تجريب الحلول المقترحة : وينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة ومن أجل دراسة مشكلات التطبيق واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها من جهة أخرى.



شكل رقم (17)[1]

التقويم والمنهج

لا يمكن التحدث عن المنهج الدراسي دون التطرق الى مفهوم التقويم، فما دام المنهج يمثل محتوى التربية للمتعلمين، فلابد من معرفة ما تحقق من هذا المحتوى، أي ما أكتسبه المتعلمون وما لم يكتسبوه.ولكي نطور هذا المحتوى بما يحقق الأهداف المنشودة ويواكب التغيرات المتسارعة فلابد من أجراء عملية

(1) ملحم، سامي محمد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص47- 48، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2002.

التقـويم التربـوي. وهـذا يعـني ضـرورة وجـود تـوازن وتوافـق بـين مفهـوم المـنهج ومكوناته من جانب ومفهوم التقويم وابعاده من جانب آخر.

أن التطـور الحاصـل علـى مفهـوم المـنهج الحـديث أدى الى تغير النظـرة الى التقويم، فالتقويم شمل جميع عناصر المنهج مـن أهـداف ومحتوى وطرائـق تـدريس وأنشطة، وبهذا أصبحت عملية التقويم مـع المفهـوم الحـديث للمنهج تمثل توضـيح مـواطن الضـعف والقـوة في المـنهج فضـلا عـن اقـتراح البـدائل الممكنـة، والحلـول المناسـبة، واتخـاذ أفضـل الوسـائل والسـبل الكفيلـة لإصـلاح المنـاهج الدراسـية وجعلها أكثر تحقيقا للأهداف ولنمو الفرد والمجتمع.

وهناك من يحدد المنطلقات الثلاثة الآتية لتقويم المنهج:

1-التعامل مع المنهج على أنه نظام، إذ سيتيح لنا هذا التعامل مبدأ الشـمولية والتوازن بين عناصر المنهج، مع العلم أن أي تـأثير في أحـد العناصـر ينتقـل الى بقية العناصر الأخرى سلبا أو إيجابا.

2-النظـرة الى نظـام المـنهج علـى أنـه مـن عناصـر نظـام التربيـة، وهـو يتـأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى، ويؤثر فيها.

3-الحرص على النظرة المستقبلية حين القيام بعملية التقـويم لغـرض التنفيـذ أو لغـرض التطـوير أو لكليهمـا؛ إذ أن إعـداد الطلبـة يجـب أن لا يكـون ليومهم بل لغد مشحون بالتغيرات والأحداث والتي يحتاج العيش فيهـا الى قدرات خاصة تتلاءم مع المبادئ التي تقوم عليها النظرة المستقبلية، مثل: اسـتيعاب التكنولوجيـا والـتمكن منهـا، وممارسـة الحيـاة التعاونيـة، وتطـوير مهـارة الاختيـار المهـني، واكتسـاب مهـارات الـتفكير الـذاتي والإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرارات والمحافظة على البقاء.

مجالات تقويم المنهج :

ينصب تقويم المنهج بصفة أساسية على المكونات الرئيسة للمنهج، ما يتصل به من برامج لتدريب المدرسين والموجهين.. الخ.

ومن ابرز المجالات ما يأتي:

1- تقويم الأهداف من حيث ملاءمتها للمتعلم والمرحلة التعليمية والمادة الدراسية ومدى ارتباط هذه الأهداف بأهداف المجتمع.

2- تقويم المحتوى من حيث مناسبته لتحقيق الأهداف أو مناسبته للطالب أو من حيث ترتيبه أو تسلسله ومدى ارتباطه بعناصر المنهج الأخرى.

3- تقويم الطريقة التدريسية من حيث مناسبتها للمحتوى والطلبة، وإلى أي مدى تنمي طرق التفكير لديهم ومدى مراعاتها للفروق الفردية لديهم.

4- تقويم الأنشطة التعليمية والتقنيات التربوية من حيث مناسبتها للأهداف والطلبة، وللمادة الدراسية، ولطرائق التدريس.

أنواع التقويم

بعد الإطلاع على أدبيات التقويم وُجد أن هناك اهتماما كبيرا من لدن المختصين بالتقويم، فتناولوه من زوايا مختلفة تعبر عن وجهات نظرهم، فتعددت أنواعه. وأن تحديد النوع يتوقف على نوع المعلومات والبيانات اللازمة في البرنامج المقوم،وعليه يحاول الباحث توضيح هذه الأنواع وكالأتي :

أنواع التقويم بشكل عام :

1- التقويم الرسمي (الشكلي) Formal Evaluation :وهو التقويم الذي تقوم به المؤسسات التربوية الرسمية اذ يتم بموجبه التوصل الى قرارات وأحكام حول مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقا.

2- التقويم غير الرسمي (غير الشكلي) Informal Evaluation :وهو التقويم الذي يمارسه الناس بشكل عام بخصوص البرنامج المقصود، إذ يتم التوصل على أساسه الى قرارات وأحكام دون تحديد مسبق للأسس التي يقوم عليها، وهو نوع عارض من التقويم يعتمد على الآراء والانطباعات الشخصية.

ويرى ليونارد هامبتون (L.Hampton) أن النوعين من التقويم يتعلقان بمسألة العلمية والموضوعية، ويؤكد ضرورة عدم اعتماد المقوم على النوع غير الشكلي من التقويم.

أنواع التقويم بحسب الشمول:

1- التقويم المكبر(الكلي) Macro Evaluation :وهو التقويم الذي يهتم بتناول مخرجات النظم وعلاقاتها بالأهداف، ويعتمد على أكثر من أداة في جمع البيانات ويستعمل في عمليات التخطيط التربوي.

2- التقويم المصغر(الجزئي) Micro Evaluation :وهو التقويم الذي يجري داخل الصف ويهدف الى معرفة نمو وتقدم الطلبة في عملية التعلم دون ربط ذلك بأنظمة فرعية أخرى، ويعد تغذية راجعة للمدرسين والطلبة.

أنواع التقويم بحسب وقت أجرائه:

1- التقويم التمهيدي Initial Evaluation : وهو التقويم الذي يستعمل عادة قبل البدء بالبرنامج التعليمي، لغرض التعرف على مقدار ما يمتلكه الطلبة من معلومات عن المادة التي سوف يدرسها والتأكد من الخلفية العلمية للطلبة.

2- التقويم التكويني(البنائي)Formative Evaluation : وهو التقويم الذي يحصل في أثناء العملية التعليمية، ويكون الهدف منه تزويد المدرس والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى التقدم الحاصل لدى الطلبة.

3- التقويم التشخيصي : وهو التقويم الذي يرتبط بالتقويم التكويني، من أجل تأكيد الاستمرارية في التقويم، والهدف منه تشخيص صعوبات التعلم وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى التحصيل الدراسي، فضلا عن تحديد الأخطاء الشائعة بين الطلبة سواء في معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم.

4- التقويم الختامي(النهائي) Summative Evaluation : وهو التقويم الذي يهدف الى معرفة ما حققه المنهج من أهداف وذلك من طريق تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة لتعليم مقرر ما؛ ويهدف أيضا الى تحديد مستوى الطلبة تمهيدا الى نقلهم الى صف أعلى.

أنواع التقويم بحسب نوع المعلومات والبيانات التي يتم جمعها :

1- التقويم الكمي Quantitative Evaluation :وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات الرقمية(الكمية)، كالنتائج التي نحصل عليها من الاختبارات أو التقارير التي نحصل عليها من الاستبيانات، إذ توفر هذه الأدوات معلومات كمية.

2- التقويم النوعي Evaluation Qualitative : وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات التي يتم جمعها بالملاحظة ووصف السلوك وصفا دقيقا، إذ تُدون الملاحظات في ملف الطالب من المدرس أو المرشد التربوي أو ولي أمر الطالب.

أنواع التقويم بحسب الموقف من الأهداف :

1- التقويم المعتمد على الأهداف Objective Dependent : يستعمل في تقويم البرنامج في ضوء أهدافه لمعرفة مدى تحقق أهداف البرنامج.

2- التقويم غير المعتمد على أهداف Objective Independent : جاء هذا التقويم كرد فعل على التقويم المعتمد على الأهداف، لأن الأهداف قد

لا تعبر عن حقيقتها في البرنامج، أو قد تكون غامضة وتتميز بالعمومية أو متناقضة مع بعضها مما ينعكس على نتائج التقويم.

أنواع التقويم بحسب القائمين به :

1- التقويم الداخلي Internal Evaluation : ويقوم به المعنيين بالبرامج التعليمية.

2- التقويم الخارجي External Evaluation :ويقوم به ممن ليس لهم علاقة بالبرنامج التعليمي، ويهدف للمقارنة بين برنامج وآخر.

وهناك من المختصين من يدعو الى الدمج بين النوعين.

ومن حيث التقويم الإجرائي يوجد نوعان رئيسان هما :

أولاً : الاختبارات الشفوية : فهي ضرورية لقياس تحقيق بعض الأهداف مثل معرفة كفاية الطالب في القراءة أو التعبير، ففي هذه الحالة يجب أن نلجأ إلى الاختبارات الشفوية.

ثانياً : الاختبارات التحصيلية : وهي الاختبارات التي تعتمد على الكتابة وتحرير الأجوبة على اللوحات.

الاختبارات :

تعد الاختبارات احدى وسائل التقويم السائدة في اغلب المجتمعات ويرجع اول استعمال لها الى الصينيين نحو 200 سنة ق.م، وكان الغرض منها فحص كفاية الأفراد، ومنذ ذلك الحين اخذت تتطور وتاخذ صيغا مختلفة اذ اصبحت من اهم الادوات التي يمكن بها قياس ما تم تحقيقه من معارف ومهارات عقلية.

وقد استعمل العرب المسلمون (الاختبارات التحصيلية) على شكل امتحانات شفوية وتحريرية وكانوا يقومون بها بشكل دوري من حين لاخر، اضافة الى انهم استعملوا الاختبارات المهنية وهم اول من وضعوا هذه الاختبارات

لاختيار الرجل المناسب في المكان المناسب والدليل على ذلك ان الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) كان يختبر اصحابه ثم يضعهم في المكان المناسب لهم فيضع من يتصف بالشجاعة في قيادة الجيش ويضع من يتصف بالاتزان والحكمة في القضاء وهكذا يتم ذلك من طريق اختباره (صلى الله عليه وآله وسلم) لهم فمثلا اختيار الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) لبلال بعد ان اختبر صوته فاوضح (صلى الله عليه وسلم) لاصحابه (رضي الله عنهم) سبب اختياره لبلال لانه كان اندى صوتا.

اضافة الى ذلك فان الرسول (صلى الله عليه وسلم) كان يختبر اصحابه ويسألهم ليعلمهم امور دينهم ودنياهم ايماناً منه باهمية السؤال وقيمته فيقول الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) " أ تدرون من المفلس ؟ قالوا : المفلس فينا من لادرهم له ولا متاع، فقال : ان المفلس من امتي يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة ويأتي وقد شتم هذا وقذف هذا واكل مال هذا وسفك دم هذا وضرب هذا فيعطي هذا من حسناته وهذا من حسناته فان فنيت حسناته قبل ان يقضي ما عليه اخذ من خطاياهم فطرحت عليه ثم طرح في النار "[1].

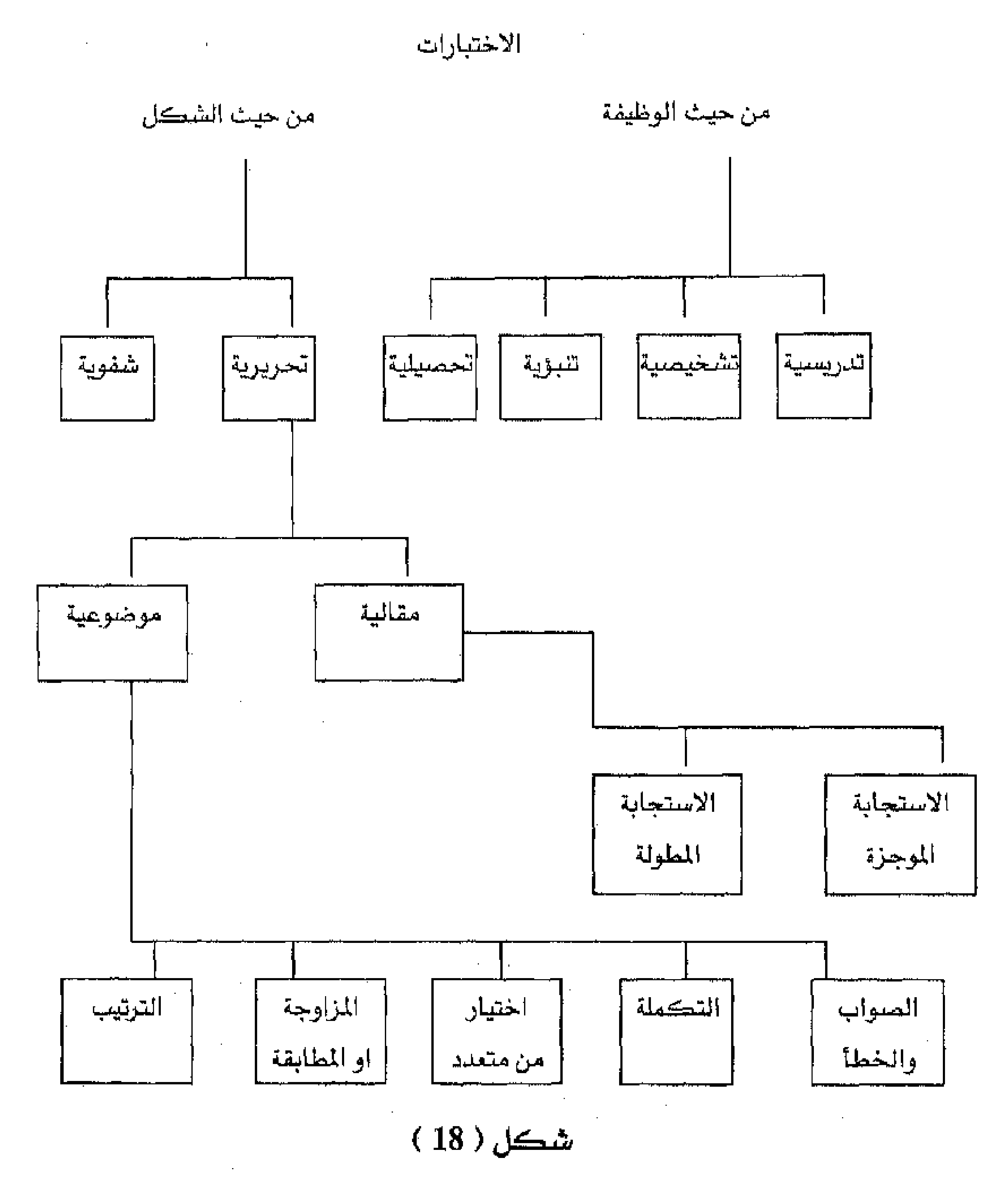
إن قدم هذه الاختبارات واستمرارها منذ العصور والى وقتنا الحالي يؤكد على اهميتها ويدل على انه من الصعب الاستغناء عنها في تقويم الفرد وتقويم مهارته وأدائه.

اما في العملية التعليمية، فان الاختبارات هي من اكثر اساليب التقويم شيوعا واستخداما في قياس نواتج التعلم، اذا يتقرر في ضوء نتائجها انتقال الطالب من مستوى دراسي الى اخر فضلا عن انها تحدد القبول والانتقال من مرحلة الى أخرى.

---

(1) مسلم، الامام مسلم بن الحجاج القشيري، صحيح مسلم، ج8، ص18، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار التراث العربي، بيروت، د.ت.

وهكذا ظهرت انواع متعددة من الاختبارات وذلك لكثرة استعمالها في تقويم الطلبة، وقد قسم التربويون الاختبارات الى انواع متعددة من حيث الشكل والوظيفة، حيث تعمقوا فيه لدرجة تصل الى التعقيد مما حدا بنا أن نضع المخطط الآتي لتوضيح أنواعه، بصورة وغير شائكة.



شكل (18)

يبين أنواع الاختبارات من حيث الشكل والوظيفة الاختبارات

1- الاختبارات الموضوعية :

تعني الموضوعية هنا الاتفاق في تقدير الدرجات، او استقلالية نتائج القياس عن الاحكام الذاتية للشخص الذي يجري هذه العملية.

وتعد الاختبارات الموضوعية وسائل قياس حديثة العهد نسبيا في التربية، حيث بدأ استعمالها واضحا منذ عام (1915) لدى عدد من الانظمة التعليمية المحلية في الولايات المتحدة الامريكية ويرجع السبب في تسميتها لموضوعية تصحيح اجاباتها، أي ان تصحيح المدرس لهذه الاختبارات محدود بموضوع اجاباتها المحددة المعروفة دون أي فرصة لتدخل ميوله او اهوائه الشخصية في تقرير صحتها او قيمتها.

وهذه الاختبارات من اهم وسائل قياس تحصيل الطلبة ولا تتطلب من الطالب ان يكتب اجابة مطولة او ان يجتهد في تنظيم اجاباته وكل ما عليه فعله ان يضع كلمة او اكثر لتكملة جملة او عبارة او وضع اشارة للحكم على جملة بانها صحيحة او خاطئة او ترتيب بعض الحقائق.

وفي هذا النوع من الاختبارات عادة يكثر المدرس من الاسئلة حتى يضمن شمولية اكبر جزء من المنهج فيها.

وينبغي ان تكون الاسئلة واضحة الصياغة، بها اماكن محددة للاجابة حتى يسهل تصحيحها، تتدرج وتتسع لقياس المستويات المعرفية المتدنية والعليا، وتشمل الاهداف المخصصة للمادة الدراسية ولها تعليمات واضحة ومحددة ونموذج للاجابة.

وللاختبارات الموضوعية مزايا عدة اهمها :

أ- الموضوعية : وهي الميزة المهمة فيها والتي تشير الى انعدام او ضعف التاثير الذاتي للمدرس في العلامات التي ياخذها الطالب، اضافة الى ضعف الاسلوب واللغة والتاثيرات الشكلية الأخرى.

ب- الشمولية : حيث انها تغطي مساحة واسعة من المنهج الدراسي وربما جميعه ومن ثمَّ ؛ فهي أسئلة متنوعة ومتعددة تمثل المادة الدراسية بشكل جيد.

ج- يمكن استعمالها في قياس درجات متفاوتة من المعرفة والفهم.

د- لا تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في تصحيحها، ومن ثم فهي اقتصادية ويمكن تصحيحها آليا بالاجهزة الحاسبة.

هـ- لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح فتقديراتها لا تختلف من وقت الى اخر او من مصحح الى آخر.

و- تمكن المدرس من معرفة وتشخيص نواحي الضعف او التقصير في تحصيل الطلبة، كما انه يستطيع ان يتعرف على الاخطاء الشائعة في تحصيل الطلبة ويحاول مواجهتها.

ز- تمكن الطالب أن يفحص نفسه بنفسه وتقدير درجة اختباره.

ح- لا يمكن للطالب ان يتهرب من الاجابة عن الاسئلة الموضوعية ولا يستطيع ان (يلف ويدور) في الاجابة على مثل هذه الاسئلة.

أما ابرز مساوئها فهي :

أ- تشجع الطلبة على التخمين للوصول الى الاجابات الصحيحة والنجاح عن طريق الصدفة.

ب- إنها سهلة الغش.

ج- تتطلب جهدا كبيرا ووقتا طويلا ومهارة عالية لاعدادها، اذ ان وضع هذه الاختبارات يحتاج الى مجهود كبير فلابد من تكريس وقت طويل لاختيار الاسئلة ولصياغتها ولصياغة الاجابات المتعددة ولكثير من المسائل الدقيقة المتضمنة في اعداد اوراق للاجابة ومفاتيحها.

د- تحتاج الى تكلفة عالية، والى امكانيات مالية وطباعية كبيرة.

هـ- لا تتيح للطالب الفرصة للتعبير عن نفسه ولا تدربه على توظيف المفردات والجمل والعبارات اللغوية في كتابة ما يريد.

وللاختبارات الموضوعية انواع واشكال متعددة هي :

أ – اختيار الصواب والخطأ :

ويتخذ هذا النوع من الاختبارات صورة عبارة تضم حقائق تاريخية او رقمية او فكرية ثم يطلب من المختبر تحديد صحة هذه العبارة او خطئها وذلك بوضع رمز امام العبارة او في نهايتها يدل على الصواب والخطأ.

ومن اهم شروط هذا النوع عمل موزانة بين مجموعات العبارات الصحيحة ومجموعة العبارات الخاطئة وعدم ترتيبها بنظام يكشف سر هذا النظام ويجعل المتعلم يحصل على الدرجات دون معرفة فلا يجوز تنظيمها بالتناوب بين الصح والخطا مثلا، وان لا تتضمن العبارات اكثر من فكرة واحدة، والا توضع في صورة النفي او نفي النفي، وان يكون العبارات او المفردات كبيرة لتقليل عامل التخمين، والطريقة السليمة لتصحيحها طرح درجات الاجابة الخاطئة من درجات الاجابة الصحيحة حتى لا يلجأ الطالب الى التخمين، ومن المستحسن تنبيهه الى ترك العبارات التي لا يكون متأكدا من الاجابة عنها.

ويهدف اختبار الصواب والخطأ الى تنمية قدرة الطلبة على القراءة الناقدة والتفكير السليم وتمييز الخطأ من الصواب واعطاء الحكم السديد.

اما عيوب هذا النوع فانه يشجع الطلبة على الحفظ والاستظهار ولا يقيس بعض القدرات العقلية العليا مثل التحليل ونسبة التخمين فيها (50٪).

ب- اختبار الاختيار من متعدد :

يعد هذا الاختبار من افضل انواع اختبارات الموضوعية واجودها حيث انها تقيس أهدافا عقلية عليا لا تستطيع بقية الاختبارات الموضوعية الاخرى من قياسها.

ويأتي هذا النوع من الاختبار في صورة عرض مشكلة على الطالب ثم تقديم مجموعة من البدائل ويكون احدها هو الاجابة الصحيحة ثم يطلب من الطالب ان يضع علامة تدل عليه او يكتب رقم الاجابة الصحيحة في المكان المخصص لذلك ويشترط في هذا النوع من الاختبارات الا تقل البدائل عن اربعة ولا تزيد عن ستة كي لا تكون هناك فرصة للتخمين، اضافة الى وجوب تقارب هذه البدائل لتستطيع ان تميز بين الطالب الذي يعرف الاجابة حقا من الاخر الذي يخمن.

ويتميز هذا النوع من الاختبارات بالموضوعية، ويعطي كمية كبيرة من المقرر ويقل فيه عامل التخمين ويقيس قدرات متنوعة مثل القدرة على التصرف وادراك العلاقات اضافة الى انه سهل التصحيح.

أما عيوب هذا النوع من الاختبارات فهو حاجتها الى وقت وجهد كبير من المدرس عند اعدادها لصعوبة العثور على عدد كاف من المشتقات الجيدة، كما أنها تحتاج الى نفقات كبيرة في طباعتها وتحضيرها مما يؤدي الى ان تكون منخفضة الصدق قليلة الشمول للمنهج الدراسي.

واختيار الإجابة الصحيحة للاختيار من متعدد له صور وهي :

أ – اختيار الاجابة الصحيحة من بين الاجابات الاخرى الخاطئة، وهذا ما يعرف بـ (البحث عن الصواب).

ب- اختيار الإجابة الخاطئة من بين الاخرى الصحيحة وهذا ما يعرف بـ " البحث عن الخطأ" ويلاحظ في هذا النوع وجود اداة استثناء مثل (ما عدا) و(الا).

ج-اختيار أفضل إجابة من الإجابات المتعددة وهي تكون كلها صحيحة وتوجد بينها واحدة فقط هي انسبها واهمها واقربها الى الصحة في حين تقل بقية الاجابات في درجة الاهمية ويعرف هذا بـ " البحث عن الاهمية".

ج- أسئلة المزاوجة أو المطابقة

وهو من اكثر انواع الاختبارات الموضوعية استعمالا خاصة في مناهج المراحل التعليمية الاولى ؛ بسبب سهولة وضعه بوساطة المدرسين والإجابة عنها بوساطة المتعلمين، وهو اختبار مهم ايضا لانه تقل فيه نسبة التخمين عن اختبار الصواب والخطا، كما انه يعد نوعا متطورا من اختبار متعدد الاختيارات، ونظرا لانخفاض نسبة التخمين فيه فانه اكثر موضوعية وثباتا من الاختبارات الأخرى.

وفي هذا النوع من الاختبارات تعرض على الطالب قائمتين من الفقرات بحيث يوجد بين معظم الفقرات او الكلمات او المصطلحات في احدى القائمتين علاقة بما يوجد في القائمة الثانية والأسئلة من هذا النوع تنمي لدى الطالب بناء الارتباطات والعلاقات بين الأشياء فهي تعتمد على عمليات عقلية متقدمة شريطة ان تُصاغ أو تُختبر بطريقة مناسبة.

ويستحسن في هذا النوع من الاختبارات الا تتساوى قائمة المقدمات (القائمة الأولى) مع قائمة الاستجابات (القائمة الثانية) بحيث يجب ان تزيد احداهما عن الاخرى لتقل فرصة امكان وصول الطالب الى الاجابة الصحيحة عن طريق التخمين، وينبغي أن ترتب البيانات الواردة في القائمة الاولى بصورة تخالف ترتيب بيانات القائمة الثانية، وان تكون القائمتان متجانستين في موضوعهما، ومن الافضل الا تتجاوز البنود الاختبارية اكثر من عشر فقرات.

ومن أهم مميزات هذا الاختبار انه سهل الاعداد والتصحيح وانه تقل فيه نسبة التخمين كما انه مناسب لاعمار ومستويات الطلبة المختلفة وهو مناسب لقياس قدرات التذكر للحقائق والتفاصيل والتصنيفات والقواعد الاجرائية وادراك العلاقات بين المفاهيم.

اما ابرز عيوبه فانها قد لا تصلح في حالة الوحدات الصغيرة في المنهج الدراسي، كما انها تضيع وقت الطالب الممتحن في التفتيش عن تطابق الحقائق والمعلومات في القائمتين.

د – اختبار التكملة

ويطلق عليه ايضا تسمية اختبار التتمة وفيه يقدم الى الطالب نص محذوفة بعض كلماته على وفق نظام معين ثم يكلف بان يملأ الفراغات التي احدثها حذف هذه الكلمات.

ولهذا النوع من الاختبار اشكال مختلفة منها :

- الإجابة القصيرة : وهي عبارة عن عبارات ناقصة تظهر بوجود خط (-) او نقط (...) ويطلب من الطالب ان يملأ هذا الفراغ بكلمة او كلمات حتى يكتمل معنى الجمل.
- القائمة أو الفراغات المتعددة : وهو شبيه ببعض اختبارات المقال حيث تتكون من اكثر من فراغ واحد.
- الفقرات المتناظرة مثلا، السور في القرآن الكريم مكية.
- فقرات التعرف.

ويصلح هذا النوع من الاختبارات في قياس مستوى التذكر والاستدعاء، وهو اختبار سهل الوضع والصياغة، ويمكن ان يغطي مساحة واسعة من المقرر الدراسي، اضافة الى انه بمقدوره ان يقيس قدرات مثل : الاستنتاج والربط لدى الطلاب، ويسمح للطلاب بالابتكار والتعبير عن آرائهم في بعض الاحيان.

اما ابرز عيوبه فانه يشجع الطلبة على الحفظ والاستظهار، ويسمح بدرجة من الذاتية في التصحيح نظرا لتعدد الإجابات.

هـ – اختبار الترتيب :

وفيه يعطي الطالب ترتيبا خاطئا ويطلب منه التصحيح على وفق نظام معين او ان تكون هناك مجموعة من الاجابات او المعلومات والمطلوب من الطالب ان يرتبها ترتيباً تاريخياً أو علمياً او منطقياً وغير ذلك، أي ان هذه المعلومات او الاجابات تكون غير مرتبة وتحتاج من الطالب ان يقوم بترتيبها حسب زمن حدوثها

او حسب مساحتها، او وفق اهميتها او غير ذلك من المعايير حسب ما هو مطلوب منه في السؤال.

2- الاختبارات المقالية :

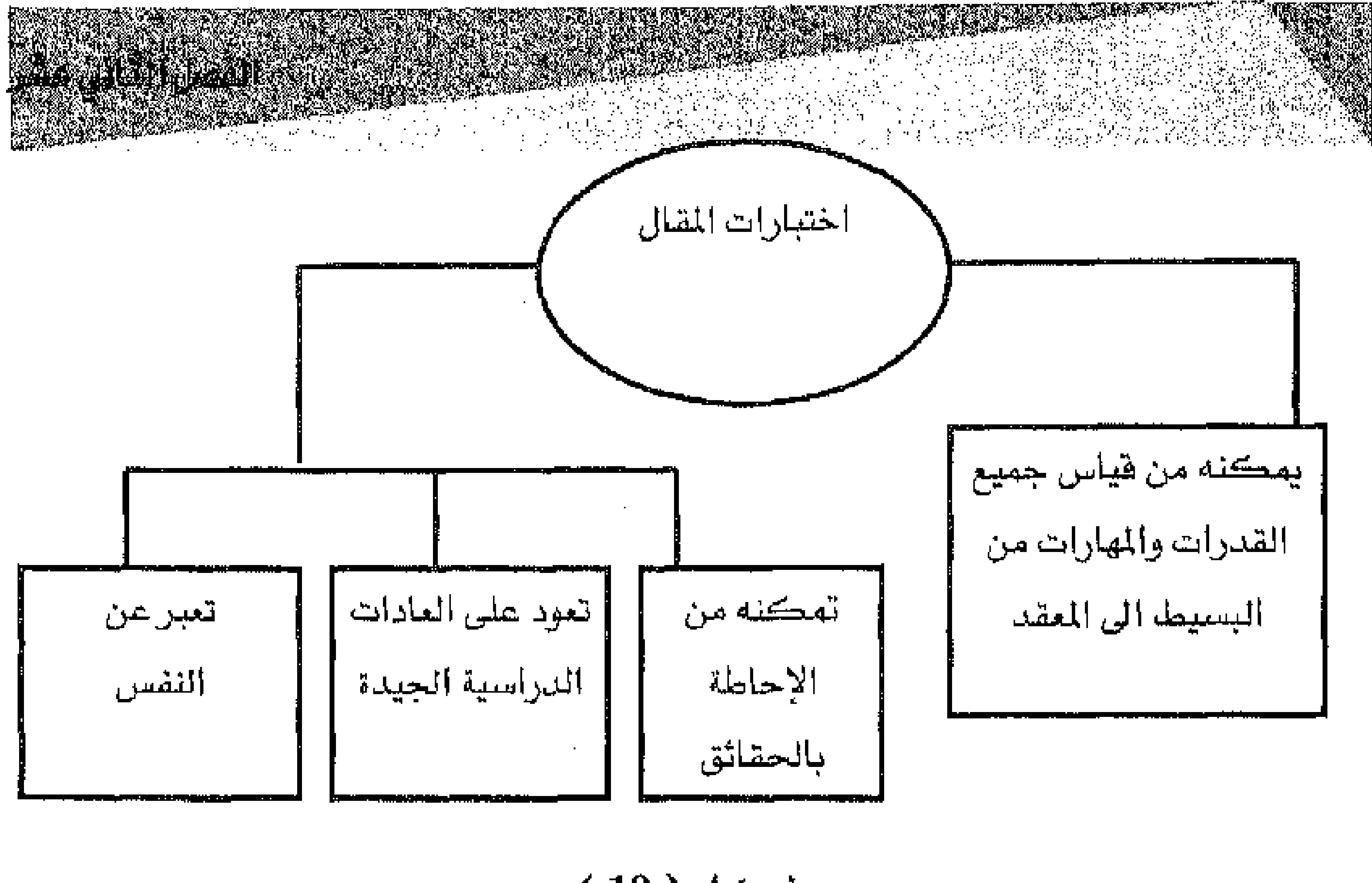
تحتل اختبارات المقال منزلة كبرى من بين انواع الاختبارات المستعملة في مراحل التعليم المختلفة ولا تزال شائعة حتى الان، وهذه الاختبارات تستخدم لتقدير مدى تحصيل الطلبة للمعلومات ومدى فهمهم لها والقدرة على تطبيقها، وحل المشكلات التي تتصل بها، وتبدأ هذه الاختبارات بالفعل، اشرح، ناقش، وضح، اذكر، لخص، صف وغيرها.

وفي هذا النوع من الاختبارات يطلب من المتعلم التعبير بلغته الخاصة عن موضوع معين، كما هو الحال في موضوعات الانشاء، فهذا النوع من الاختبارات استعمال لمدة طويلة، وحتى يومنا هذا لانه يعد من الاختبارات اليسيرة في الإعداد.

وهذه الاختبارات تعرضت الى نقد شديد في السنوات الاخيرة فلقد نفى المتطرفون فائدة هذه الاختبارات في الفترة بين سنة (1920 - 1930) واعتبرها لا تحقق الغاية من الاختبار.

ومن النقد الذي وجه لها ايضا عدم ثبات نتائجها لتدخل العوامل الذاتية للمدرس في عملية التصحيح والتي تتطلب وقتا كبيرا اذا ما قورن بوقت تصحيح الاسئلة الموضوعية.

وللاختبارات المقالية اهمية كبيرة لانها تعود الطلبة على العادات الدراسية الجيدة التي تمكنهم من الاحاطة بالحقائق والمعارف المهمة، كما انها تعطي فرصة كبيرة للطلبة للتعبير عن انفسهم وهي بذات الوقت تمكن المدرس من قياس القدرات والمهارات جميعها من البسيط الى المعقد، فهي ذات اهمية بالنسبة للمدرس والمتعلم. والمخطط الاتي يبين اهمية اختبار المقال بالنسبة للمدرس والمتعلم.



شكل (19)

يبين أهمية الاختبارات المقالية بالنسبة للمدرس والمتعلم

ولكي يكون اختبار المقال ذا قيمة عظيمة يجب استيفاء ثلاثة شروط :

اولا : يبنغي ان يستعمل المقال وسيلة للتعليم بقدر ما يستعمل كوسيلة للقياس.

ثانيا : يجب ان يكون اساس التصحيح صحيحا.

ثالثا : يجب ان يكون اساس التصحيح مفهوما من الطلبة.

ولاختبارات المقال مزايا متعددة اهمها :

أ- في هذا النوع من الاختبارات يتطلب من الطالب ان يعطي الوقت الكافي في التفكير والكتابة وهذا يؤدي دورا كبيرا في تنمية قدرات الطلبة العقلية.

ب- هذا النوع يعدّ أداة لقياس القدرة على التحليل بشكل معمق وشامل واختبار المعلومات والحقائق المناسبة للسؤال.

ج- تقلل فرص الغش.

د- كلفة الاختبارات المقالية قليلة، انه يمكن كتابتها على السبورة او قراءتها مباشرة على الطلبة وقت الاختبار دون الحاجة الى طباعتها.

هـ – عدم تأثيرها بعامل التخمين من جانب الطالب للاجابات الصحيحة حيث لا توجد بدائل امامه للاختبار منها.

اما ابرز مساؤئها فهي :

أ- قلة عدد الاسئلة مما يعطي الممتحن فرصة محدودة في اظهار ما حصل عليه في المجال موضوع التقويم.

ب- لا يستطيع مصمم الاختبار من تغطية جميع المفردات.

ج- قد يعرض الطالب المعلومات بشكل واسع وشامل ويبتعد عن ما هو مطلوب وبهذا فان المصحح اذا لم يركز على كلمة وجملة في الاجابة فانه لا يستطيع تحديد الدرجة بشكل جيد.

د- تأخذ عملية تصحيح الاجابات من المدرس وقتا طويلا وجهدا مضنيا في القراءة والتدقيق.

هـ- عدم شموليتها للمنهج الدراسي ولهذا فان هذا الاختبار سينعكس على درجات الطلبة حيث ان الطالب الذي بذل جهدا لدراسة جميع المنهج الدراسي والذي يستغرق منه وقتا طويلا وعدم التركيز على جزء منه يحصل على درجات اقل من طالب ركز على اجزاء معينة من المنهج أي ان اجابة الطالب سوف تخضع الى عامل الصدفة.

ولاختبارات المقال نوعين وهما :

أ- أسئلة الاستجابة الموجزة : في هذا النوع من الاسئلة توضع حدودا موجزة للاجابة المطلوبة وتكون الاجابة عليها مختصرة ودقيقة وتبدأ عادة ببعض الكلمات مثل (عدد، حدد، اعط أسبابا) وفي بعض الاحيان تحدد الاستجابة تحديدا اكثر بالمقدمة الاستهلالية او بالتعليمات

الخاصة، وهذا النوع له مزايا وعيوب فمن مزاياه ان تقدير درجاته امرا سهلا بالنسبة للمدرس ولكن هذا النوع يعطي فرصة محدودة للمتعلم لاظهار قدرته على التنظيم والدمج والتحسين والإبداع.

ب- أسئلة الاستجابة المطولة (المستفيضة) : في هذا النوع من الاسئلة تعطي للطالب الحرية في تحديد شكل ومجال الاجابة وفي اظهار براعته في التنظيم والتركيب والتاليف والتقويم وعلى الرغم من صعوبة تقويم الاجابات بشكل دقيق من قبل المدرس الا ان مزاياه تكمن في المساعدة على تكامل الافكار الابتكارية من قبل الطالب.

التدريب على بناء الاختبارات اللغوية :

تعريف الاختبار اللغوي : هو الاجراء المنظم الذي يستعمله المدرس في ملاحظة اداء الطلبة في احدى المهارات اللغوية، وتقدير هذا الاداء بحسب مقياس عددي يحدده للمدرس مستوى ما وصل اليه الطالب من مهارة بقصد تحقيق اهداف معينة.

اهداف الاختبار اللغوي : يهدف اختبار الطلبة في اللغة العربية تحقيق عدة امور منها :

1. قياس قابلية الطالب لتعلم اللغة، وتحديد مدى استعداده لذلك.
2. بيان مقدار ما حصله الطالب من معلومات في اللغة.
3. تعرف مستوى الطالب في استعمال اللغة وتحديد مدى قدرته في التعبير في المواقف المختلفة.
4. تشخيص مواطن الضعف عند الطالب ؛ حتى يمكن معالجة مشكلات الاستعمال اللغوي عنده.
5. اصدار قرار بشأن الطلبة سواء فيما يختص بقبولهم في مجالات معينة، أم نقلهم من صف لاخر.

بناء الاختبار اللغوي :

يمر إعداد الاختبار اللغوي في خطوات يمكن اجمالها بالنقاط الاتية:

1- تحديد الغرض من الاختبار : على المدرس اولاً ان يحدد نوع الاختبار الذي يريد اجراءه هل هو تحصيلي يقيس مدى ما اكتسبه الطالب من معلومات ومعارف ؟ أو انه تشخيص يحدد به صعوبات لغوية بمقرر دراسي معين ؟ ثم ما هو المجتمع الذي يطبق عليه الاختبار؟ هذه الاسئلة وغيرها تتطلب اجابة محددة عند تحديد الغرض العام من الاختبار.

2- تحديد أهداف الاختبار : ويقصد بذلك تحديد الصفات أو السمات التي يحاول المدرس قياسها عند الطلبة. وعلى ما هو معروف إذا كانت الأهداف التي حددها المدرس في المقرر الدراسي أو التي حددت له في المجتمع مصاغة بطريقة سلوكية فانه يمكن الاستدلال على حدوثها عندما يستطيع الطالب أداءها. وعلى المدرس عند وضع اختبار لغوي مراعاة عدة انواع من الاهداف : منها الاهداف التربوية العامة للمرحلة الدراسية، ومنها الأهداف العامة للغة العربية، ومنها الاهداف الخاصة بفرع اللغة الذي يقيسه نحواً كان أم أدباً أم غير ذلك.

3- تحديد محتوى الاختبار : ويقصد بالمحتوى مجموعة المعلومات والمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التي يشتمل عليها مقرر دراسي معين، ويراد اختبار الطلبة فيه. وعلى المدرس ان يحدد الموضوعات المراد قياسها عن طريق الاختبار.

4- تحديد نمط الاسئلة : ويقصد بذلك اختيار نوع الفقرات او الاسئلة التي يشتمل عليها الاختبار، هل هي اسئلة موضوعية أو اختبار مقال ؟

5- تحديد طول الاختبار : ويقصد بذلك تحديد عدد الاسئلة التي ينبغي ان يشتمل عليها الاختبار، ويتحدد ذلك في ضوء اهدافه، والمهارات التي يقيسها وخصائص الطلبة الذين يطبق عليهم الاختبار. وفي ضوء عدد

وحدات الاختبار ومستواه تتحدد المدة الزمنية اللازمة لتطبيقه، وينبغي بهذا الصدد ان يحقق المدرس قدراً من التوازن بين اسئلة الاختبار بما يتمشى مع اهدافه والمهارات التي يقيسها.

6- كتابة مفردات الاختبار : ويقصد بذلك صياغة الاسئلة، وهذه عملية تستلزم خبرة وممارسة حتى تأتي الصياغة مناسبة للهدف المراد قياسه والمحتوى الذي يختبر فيه، ومن الامور التي يلزم مراعاتها وضع تعليمات الاختبار تلك التي تلزم للاجابة عن اسئلته من حيث مكان الاجابة وطريقتها، ويفضل ذكر مثال توضيحي يساعد على فهم التعليمات والمطلوب من الاسئلة.

7- الاعداد النهائي للاختبار : وهو وضع الاختبار في شكله النهائي ومراجعته وتدقيقه استعداداً لتطبيقه.

نماذج تدريبية للمدرس على بناء الاختبارات اللغوية

1- اختبار المقال :

ومن امثلته :

- وازن بين الادبين الأموي والعباسي من حيث الدقة في التعبير.
- ما السمات المميزة لشعر محمود درويش ؟
- ما شروط عمل إسم المفعول ؟

2- الاختبار الموضوعي : وسمي بهذا الاسم ؛ لانه يبعد اثر الذاتية، ولا سيما في تصحيحه. وهناك أربعة أنواع للاختبارات الموضوعية تعد اكثرها شيوعاً وهي :-

(أ)الاختيار من متعدد : وفي هذا النوع يقدم للطالب مشكلة أو فقرة وتحتها مجموعة من البدائل التي يختار منها الاجابة الصحيحة.

مثال : من قائل هذا البيت ؟

واذا أتتك مذمتي من ناقص فهي الشهادة بانني كامل

(أ) امرؤ القيس(ج) ابن الرومي

(ب) المتنبي (د) ابو العتاهية

ويطلب من المجيب ان يضع علامة (✓) امام القائل الصحيح لهذا البيت.

مثال: اختر الكلمة المناسبة مما يأتي، وضعها في الفراغ الملائم لها:

أ- تجري كلمة الحق على .... (فوكَ، فاكَ، فيكَ، فوهْ)

ب- قال تعالى: ((فلا .... مع الله الهاً آخر)) (تدعو، تدعُ، تدعْ، تدعِ)

وعلى المدرس الناجح ان يضع مثالاً لكل سؤال في الاختبار.

(2)اختبار الصواب والخطأ : وفي هذا النوع على المدرس ان يقدم للطالب عبارة يطلب منه فيها أن يحدد ما اذا كانت صحيحة أم خاطئة.

مثال :- ضع علامة (✓) امام العبارة الصحيحة وعلامة (×) امام العبارة غير الصحيحة فيما يأتي :

أ - ابن الرومي هو مؤلف (اللزوميات) ( ).

ب - الاستعارة المكنية هي التي يظهر فيها طرف التشبيه. ( ).

ج - عند جمع كلمة (فضلى) نقول (فضلات). ( ).

(3)المزاوجة : وفي هذا النوع يقدم المدرّس للطالب عمودين من العبارات ثم يطلب منه اختيار كلمة او عبارة من العمود الاخر لتناسب كلمة أو عبارة في العمود الاول.

مثال : صل بين كل عبارتين تكونان جملة مفيدة :

(أ)	(ب)
محمود درويش	مرفوع
الفاعل	جميلة
لغتنا العربية	شاعر المقاومة
	عالم فضاء

(4)التكملة : وفيه يحذف المدرس بعض الكلمات من جمل معينة ويطلب من الطلاب كتابتها.

مثال : اكمل

أ- الشاعر الذي بنى له الرسول محمد صلى الله عليه واله وسلم منبراً في المسجد هو ....

ب- دوّن العرب القصص في القرن .... الهجري.

ج- السورة القرانية التي تناولت قصة محاولة ابرهة هدم الكعبة هي سورة ....

النشاطات :

1- قوّم الاختبارات التي يعدها المدرسون في ضوء شروط التقويم الجيد التي عرفتها.

2- اختر منهجاً لمادة دراسية ما، في صفٍّ ما، وقوّمه، في ضوء ما درست من خطوات التقويم التربوي.

3- فرّق بين التقويم التمهيدي، والتقويم البنائي المرحلي، والتقويم النهائي بأسلوبك الخاص.

4- استخلص اهمية التقويم في منهج اللغة العربية، بحكم تخصصك واطلاعك.

5- بعد اطلاعك على ادبيات التقويم اكتب ملخصا موجزا في مجالات تقويم المنهج.

6- أعد اختبارا لغويا يسيراً لمادة في اللغة العربية انت تختارها، في ضوء خطوات بناء الاختبار الجيد.

الكتاب المدرسي

- الكتاب وأهميته
- أهمية الكتاب المدرسي للمدرسين وعلاقته بهم
- أهمية الكتاب المدرسي للطلبة
- أهداف استعمال الكتاب المدرسي
- معايير الكتاب المدرسي الجيد
- المواصفات الخاصة بكتب اللغة العربية
- طرائق تأليف الكتاب المدرسي
- العوامل المؤثرة في تأليف الكتاب المدرسي



الفصل الثالث عشر

الكتاب المدرسي

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادرا على أن:

1- تبين مكانة الكتاب في الإسلام.

2- توضح أهمية الكتاب.

3- تشرح أهمية الكتاب المدرسي للمدرسين.

4- توضح أهمية الكتاب المدرسي للطلبة.

5- تبين أهداف استعمال الكتاب المدرسي.

6- تعدد معايير الكتاب المدرسي الجيد.

7- تذكر المواصفات الخاصة بكتب اللغة العربية.

8- تشرح طرائق تأليف الكتاب المدرسي.

9- تعدد العوامل المؤثرة في تأليف الكتاب المدرسي.

الكتاب وأهميته :

للكتاب مكانة متميزة في الاسلام فهو احد اسماء القرآن الكريم الذي كان يشكل المادة الاساسية للتعليم، ليس للناشئة فحسب، بل للكبار ايضاً. قال تعالى: ﴿ الٓر كِتَٰبٌ أُحۡكِمَتۡ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتۡ مِن لَّدُنۡ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ﴾[1].

وقد تعددت الفاظ القرآن الكريم في عدة آيات ذكر فيها لفظ الكتاب أو ما في معناه قال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِي بَعَثَ فِي ٱلۡأُمِّيِّـۧنَ رَسُولٗا مِّنۡهُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمۡ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبۡلُ لَفِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ ﴾[2].

---

(1) هود / 1.

(2) الجمعة / 2.

وابتداءاً من العصر الاسلامي الاول الى يومنا هذا كان القرآن الكريم يمثل كتاب التربية الاول والاوحد وعلى مختلف الصعد الاخرى حين لم تكن التربية المدرسية بالمفهوم الضيق، وانما كانت تربية شاملة في المسجد والمنزل والميادين الاخرى في كل لحظة من لحظات الليل والنهار.

ويتبين ما للكتاب والقراءة من منزلة حينما قبل سيدنا رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) الفداء من اسرى بدر مقابل تعليمهم المسلمين القراءة والكتابة، مع انه كان بأمس الحاجة الى المال بعد الهجرة ادراكاً منه بقيمتها فهما اساس الحضارة بهما تدون العلوم وتحفظ ثمرات العقول وتسهل عملية التعليم والتعلم. والى جانب القرآن الكريم الذي شكل الرافد الاول للتعليم فضلاً عن السنة النبوية. نجد الاهتمام منصباً على علوم اللغة وادابها وكانوا يحفظون اولادهم الاشعار الجميلة التي تعذب السنتهم، وتحثهم على المكارم لما فيها من مضامين تربوية واجتماعية. فقد قالت السيدة عائشة (رضي الله عنها) " علموا أولادكم الشعر تعذب ألسنتهم "[1].

وكان الكتاب وما يزال يشكل موضع اهتمام الادباء والكتاب والشعراء والمثقفين والمبدعين بوصفه الاداة التي يتم من خلالها تجسيد ماضي الامة وحاضرها ومستقبلها فهو حصيلة الفكر الانساني فالحاضر والمستقبل لا ينفصل عن ماضي الامة. والكتاب هو الذي يضم بين دفتيه العلوم والمعارف والخبرات للافادة منها في بناء المجتمع وجعله قوياً موحداً ووضع تلك العلوم في اطار مناهج يتم تقديمها الى المتعلمين، ولذلك قال الامام علي (عليه السلام) " قيدوا العلم مرتين "[2] وذلك حفاظاً عليه من الضياع.

---

(1) ابن عبد ربّه، أبي عمر احمد بن محمد الأندلسي. العقد الفريد، ج 2، ص7، شرح أحمد أمين وأحمد الزين وابراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، 1956.

(2) الخطيب، البغدادي. شرف أصحاب الحديث، ص89، تحقيق محمد سعيد، مطبعة جامعة أنقرة، 1970.

ولذلك أهتمت الدول المتقدمة بالكتاب، وأولوه عناية كبيرة تقرب من حد التقديس، والتبجيل، ولا سيما في النظرة القديمة للمنهج الذي بقيت فيه المعرفة وحدها تتربع على العرش، درس المنهج القديم، الذي كان يصور بقاء المجتمعات مرهون بتلك المعارف المكتسبة في المنهج. من اجل المحافظة على التراث الثقافي الذي هو الغاية والهدف الاسمى من التربية، وهو جمع التراث وتيسير نقله للآخرين.

أهمية الكتاب المدرسي للمدرسين وعلاقته بهم :

1- يوفر الكتاب تنظيماً مناسباً للمادة الدراسية، يهتدي به المدرس في إعداد الخطط السنوية واليومية وتنظيمها، ويتخذ منه أساساً لتلبية حاجات الطلبة.

2- يزود المدرس بأساسيات المعرفة اللازمة من حقائق ومفاهيم وتعميمات وقيم، ويرشده إلى المصادر والمراجع النافعة للاستزادة على وفق المنهج.

3- ييسر عملية وضع واجبات محددة للطلبة ليقوموا بها بأنفسهم، بفصل ما يحتوي من أنشطة كالأسئلة والتمرينات والقراءات الخارجية.

4- قد يقترح طرائق تدريس مناسبة، أو في الأقل يوحي بها، كأن يشير إلى ضرورة أن يقرأ الطلبة نصاً، ثم يستنبطون منه حقائق معينة، أو أن يقوموا بعقد موازنات، أو أن يجيبوا عن أسئلة تقتضي البحث والاستقصاء.

5- يقدم الكتاب المدرسي إطاراً عاماً للمقرر الدراسي، كما تصوره واضعوا المنهج محققاً للأهداف المرغوب فيها، وبالنتيجة فإن المدرس في تدريسه يعمل في إطار محدد سلفاً، مما يسهل عليه أمر تحديد أهداف درسه، والتفكير في أنواع وسائل التعلم، وتحديد الزمن المناسب لكل وحدة دراسية، فضلاً عن اختيار القراءات الخارجية المناسبة.

6- يساعد الكتاب المدرسي الجيد في تعرف مستوى نمو الطلبة، فيخطط المدرس للعمل على وفق هذا المستوى، ولاسيما في مجال الفروق الفردية بين الطلبة.

أهمية الكتاب المدرسي للطلبة :

1- يقدم الكتاب قدراً مشتركاً من الحقائق والمعلومات التي يجب أن يلم بها جميع الطلبة، ويفسح لهم المجال، على وفق قدراتهم العقلية، للبحث والإطلاع، ويقدم من ألوان المعرفة ما يتناسب ومستوى الطلبة، فيبسط الخبرات للصغار، ويلجأ إلى التفصيل والاستطراد للكبار، مما يساعدهم على الفهم وتنظيم الأفكار.

2- يساعد الطلبة على فهم المادة الدراسية وربطها ببعضها، ومن ذلك ربط الماضي بالحاضر، وربط النتائج بالأسباب.

3- للكتاب المدرسي قيمة كبيرة في المراجعة والتطبيق، ذلك أن قراءة الموضوع من الكتاب بعد الدرس تسد الثغرات التي قد يتركها المدرس بين أجزاء الدرس، فتكمل المعلومات، وتسهل المراجعة.

4- يعد الكتاب المدرسي أداة فاعلة في تنمية مهارات الطلبة في القراءة والدراسة، التي تتضمن أيضاً السرعة والفهم والتحليل، وربط الحقائق بالموضوع، أو المشكلة مدار البحث، والتمييز بين الحقائق الأساسية والثانوية، وتنظيم المعلومات والأفكار وعرضها. ولما كان الكتاب المدرسي في حوزة جميع الطلبة، فإنه سيصبح الأداة الرئيسة التي تنمو باستخدامه ومصاحبته مهارات الطلبة في القراءة.

5- يحتوي الكتاب المدرسي قدراً من المعلومات والحقائق والقيم والاتجاهات التي تم انتقاؤها بعناية لتحقيق أهداف المنهج، ومن بينها مساعدة الطلبة على تكوين اتجاهات سليمة، واكتساب المهارات اللازمة.

وعلى الرغم من أهمية الكتاب المدرسي للمدرس والطلبة، فإنه لا ينصح بالاعتماد الكلي عليه، أو تشجيع الطلبة على حفظ محتوياته، بل ينبغي حث المدرسين والطلبة على تنويع مصادر التعلم والاستعانة بها في كتابة التقارير والأبحاث. وعقد الموازنات بين مادة الكتاب وغيره من المصادر.

أهداف استعمال الكتاب المدرسي :

إنّ استعمال الكتاب المدرسي استعمالاً فعالاً يحقق الاهداف التعليمية الاتية:

1- يثري تعلم الطلبة ويعززه.

2- يساعد الطالب على إدراك بيئة المادة النفسية والمنطقية المفاهيمية.

3- يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

4- يوفر الدافعية للتعلم ويعززها.

5- يساعد الطلبة على اكتساب العادات الدراسية السليمة.

6- ينمي قدرة الطالب على التفكير بكل انواعه ومستوياته.

7- يلبي حاجات الطلبة الخاصة التربوية والتعليمية.

معايير الكتاب المدرسي الجيد :

يشتمل الكتاب المدرسي الجيد الميسر للتعلم على المكونات والمواصفات الاتية:

اولاً : المقدمة :

1. تخاطب المقدمة كلاً من المدرس والطالب.

2. تشتمل على الاهداف العامة التي سيحققها الكتاب لدى الطالب.

3. تعرف بالكتاب تعريفاً عاماً من حيث عدد وحداته وموضوعاته.

4. تقدم الارشادات المساعدة على تعلم الكتاب.

5. تبين المبادىء النفسية والتربوية التي روعيت في تأليفه.

ثانياً: الأهداف:

1. ان تُظهر فلسفة المجتمع.

2. أن تكون مادة الكتاب ممثلة لمفردات المنهج.

3. أن ترتبط الأهداف التعليمية في الكتاب بالاهداف التربوية العامة.

4. أن تكون الأهداف واضحة ودقيقة.

5. أن تلائم الأهداف التعليمية مستويات الطلبة.

ثالثاً: المحتوى:

1. أن ينظم محتوى الكتاب في وحدات دراسية مختلفة.

2. أن يتناول موضوع (الدرس) مفهوماً عاماً يحتوي على عدد من المفاهيم الفرعية.

3. أن ينهي الدرس بعدد من الاسئلة التقويمية الذاتية.

4. ان يمهد لكل وحدة بمقدمة قصيرة.

5. ان يتضمن الامثلة والتجارب المناسبة.

6. اتصاف مادة الكتاب بالحداثة والدقة العلمية.

7. أن تراعي مادة الكتاب البيئة المحلية.

8. أن تراعي المادة الدراسية الجانب التطبيقي العملي ما امكن ذلك.

رابعاً: العرض ولغة الكتاب:

1. أن يخلو محتوى الكتاب من الاخطاء العلمية.

2. أن يتوافر عنصر التشويق في عرض الموضوعات.

3. أن يخلو محتوى الكتاب من الحشو والتكرار.

خامساً : الاسئلة :

1. أن ترتبط الأسئلة المستعملة في الكتاب بأهداف الدرس.
2. أن تكون الأسئلة متنوعة وفاعلة وموضوعية.
3. أن تراعي الأسئلة الفروق الفردية بين الطلبة.
4. أن تصاغ أسئلة الكتاب بعبارات واضحة.

سادساً : الإخراج :

1. ان يتناسب حجم الكتاب مع مستوى الطلبة.
2. ان يكون الغلاف جذاباً.
3. ان تُشَكَّل كلمات الدرس شَكْلاً تاماً.
4. ان تستعمل في الكتاب حيل الإخراج المؤثرة، مثل تنويع حجم الحروف، وشكلها ، وتوظيف الألوان.

المواصفات الخاصة بكتب اللغة العربية :

يجب ان تتسم كتب اللغة العربية بمواصفات خاصة تميزها عن أي كتاب اخر وهي:

1. يجب ان يكون هناك ربط بين محتوى الكتاب، وبين الكتاب المدرسي لفروع العلوم الاخرى، استناداً الى وحدة المعرفة وتكاملها.
2. تعظم قيمة الكتاب كلما احسن الاستشهاد بالآيات القرآنية والاحاديث النبوية الشريفة في الموضوع المذكور.
3. ينبغي ان يعمل الكتاب على ربط الطلبة بالمواقف الحياتية التي يواجهها ، وهذا من شأنه ان يعزز الاعتقاد لدى الطلبة بالقدرة على معالجة شؤون الحياة كافة.

4. يفترض ألا يكون هناك تناقض بين الآراء التي تدرس في أكثر من صف أي لا يصح ان يتضمن الكتاب المدرسي لصف معين آراء مناقضة لما سبق ان تعلمه الطلبة في صف آخر.

طرائق تأليف الكتاب المدرسي:

1- طريقة التكليف: تقوم الجهات المتخصصة بتكليف فرد او اكثر بتأليف كتاب مدرسي في موضوع معين لصف معين، مما يضمن توفير الاختصاصات المتنوعة اللازمة لكل كتاب مدرسي من بين خيرة الكتب المؤلفة.

2- ومن بين النقاط التي توجه الى هذه الطريقة الاقتصار على تكليف عدد محدد من المؤلفين مما يحول دون النمو المهني لبعض المؤلفين الناشئين، ومن الانتفاع بكفاياتهم العلمية.

3- طريقة المسابقة: وبموجب هذه الطريقة تقدم المؤسسات والافراد بعروض التأليف التي تثبت الخبرات العلمية، والمهنية لمن سيقومون بالتأليف. وتنبع قوة هذه الطريقة من انها تشجع التنافس بين المؤلفين، والمؤسسات وتعطي كلاً منهم فرصة متكافئة لما يعطى للاخرين، لكنها قد تعيق كبار المؤلفين من الاسهام، لانهم يرفضون الدخول في مسابقة غير مضمونة.

4- طريقة الاختيار: تأخذ الجهة المعنية على عاتقها مهمة اختيار كتاب معين من بين الكتب المطروحة في السوق، إلا أن هذا الاختيار لا يضمن توفير اكفأ المؤلفين المشتركين في تأليف الكتاب المدرسي.

ويتجه حالياً الى مشاركة عدة أشخاص في تأليف الكتاب المدرسي:

- إشراك المتخصصين في العلوم او المواد الدراسية لفهمهم لها واطلاعهم على تطوراتها، ومعرفتهم بكيفية التأليف فيها.

- إشراك مستعملي الكتاب المدرسي من المعلمين، والمشرفين لاتصالهم بالطلبة، وتقديرهم لما يناسب قدراتهم وأذواقهم وما يمكنهم تقبله من مادة وما يواجهون من صعوبات في دراستها.
- إشراك المتخصصين في التربية وعلم النفس لمعرفتهم بخصائص الطلبة واصول التعليم وطرائق التدريس السليمة ووسائل الإيضاح المناسبة. والوسائل التعليمية المناسبة. والإخراج والطباعة.

ومهما كانت الطريقة المتبعة في التأليف فان شخصية المؤلف وقدرته العلمية تتحكم الى حد كبير في جودة الكتاب، وينبغي ان يكون المؤلف من اهل الاختصاص في فروع المعرفة التي يبحث فيه الكتاب. والتخصص العلمي وحده لا يكفي اذ يحتاج المؤلف الى دراية في الطريقة التي تعرض المعلومات في الكتاب. وهذا يستدعي ان يكون المؤلف خبيراً في التربية ملماً بمبادئ التعلم، ومن هذا المنطلق، فانه ينصح ان يشترك في تأليف الكتاب المدرسي الواحد مجموعة من المؤلفين بحيث تجتمع فيهم الدراية بالقضايا التربوية والعلمية وعلم النفس والتخصص العلمي الدقيق.

ومهما يكن من أمر، فإن هناك شروط عامة يشترك فيها الكتاب المدرسي سواء في اللغة العربية أو أي كتاب أخر، وهذه الشروط هي:

- أن تكون الفلسفة التربوية الموجهة له واضحة وملائمة لروح العصر.
- وضوح الأهداف: إذ أن تحديد الأهداف ووضوحها يعين كل من المدرس والطالب التعامل مع المضمون بصورة أفضل.
- أن تكون الاتجاهات المضمنة في الكتب المدرسية مرغوباً فيها. تتوافق والفلسفة التي يؤمن بها المجتمع.
- أن يسهم في مستواه وتنظيمه وأسلوب عرضه في تحسين المنهج المدرسي.
- أن يحرص على جعل خبراته مرتبطة بالحياة وممكنة التطبيق.

- لا يوضح مادته بالكتابة فحسب، وإنما بالصور والرسوم والخرائط كلما وجدت ضرورة لذلك.
- أن يراعي في محتواه وطريقة عرضه مستوى نضج الطلبة، ومطالب نموهم في الصف الذي أعد له.
- أن يستثمر ميول الطلبة وخبراتهم لحثهم على التفكير في مادته وعلى السعي لتحصيلها.
- أن ينمي قدرات الطلبة القرائية ويحفزهم على الاستزادة من مادته.
- العناية بالإخراج الفني: بمعنى أن يكون أنيق المظهر واضح الحروف والكلمات، ومن الأمور المتعلقة بالإخراج الفني:
  - خلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والطباعية.
  - جودة الورق.
  - جودة الغلاف ونوعيته من حيث السمك والمتانة.
  - جودة الرسوم والنماذج والصور التوضيحية.
  - وجود مسافات كافية بين الأسطر.
  - ملاءمة قياس الحروف الطباعية لأعمار الطلبة.

العوامل المؤثرة في تأليف الكتاب المدرسي:

يختلف الكتاب المدرسي عن باقي الكتب من حيث وجود مجموعة من العوامل التي تحد من حرية المؤلفين وتؤثر على طريقة تأليفهم له، وهي:

1. الجهة المسؤولة التي تطلب تأليفه، ولها حق قبول أو رفض تدريسه او تعديله.
2. المفردات المنهجية المقررة التي يتم تأليف الكتاب بموجبها.
3. مستوى نضج خبرات الطلبة ومعلوماتهم.

4. نظام الاختبارات المعمول به في المدارس التي يدرس فيها الكتاب.
5. المواصفات الرسمية التي تشترط الجهة التعليمية المسؤولة توافرها في الكتاب.
6. الرقابة على الكتاب من الجهة التعليمية المسؤولة، وفي بعض الدول من الجهات الدينية او الاقتصادية.
7. المنافسة التجارية بين دور النشر وهي شائعة في الدول التي تطبق النظام اللامركزي، حيث يكون لكل مدرسة حرية اختيار كتبها المدرسية.

النشاطات:

1- استخلص قائمة بمواصفات كتب اللغة العربية الجيدة من وجهة نظرك، استناداً الى ما تعلمت.

2- اختر كتابا لمادة اللغة العربية، وبين رأيك بترتيبه من حيث المادة.

3- لقد اولت الدول المتقدمة اهتمامها بالكتاب اهتماما الى حد التقديس والتبجيل، انطلق في ضوء هذه العبارة مفسرا اهمية الكتاب بالنسبة الى المدرس والطالب.

4- انطلق من قولة تعالى: ﴿الٓر كِتَٰبٌ أُحۡكِمَتۡ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتۡ مِن لَّدُنۡ حَكِيمٍ خَبِيرٍ﴾[1] مفسرا أهمية الكتاب بالنسبة الى المدرس والطالب.

---

(1) هود / 1.

14

التخطيط للدرس

- المفهوم العام للتخطيط
- أهمية التخطيط للدرس
- أنواع الخطط التدريسية
- العناصر الرئيسة لخطة الدرس
- خطوات الخطة السنوية
- الخطوات العامة لإعداد الخطة الفصلية
- الخطة اليومية
- صفات الإعداد اليومي الناجح
- وظائف الإعداد اليومي

الفصل الرابع عشر

التخطيط للدرس

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادراً على أن:

1- تبين مفهوم العام للتخطيط.

2- توضح أهمية التخطيط للدرس.

3- تصنف أنواع الخطط التدريسية.

4- تبين العناصر الرئيسة لخطة الدرس.

5- تشرح خطوات الخطة السنوية.

6- توضح الأهداف العامة للخطة الفصلية.

7- توضح الخطوات العامة للتخطيط للوحدة الدراسية.

8- تشرح عناصر الخطة اليومية.

9- تبين مواصفات الإعداد اليومي الناجح.

10- توضح وظائف الإعداد اليومي.

المفهوم العام للتخطيط:

التخطيط في (اللغة): التسطير والتهذيب، ويقال: خططت عليه ذنوبه أي سطرت...، ويقال: فلان يخط في الأرض، إذا كان يفكر في أمره، ويدبره... وكل ما حضرته، فقد خططت عليه. (والخطة) بالكسر الأرض التي يختطها الرجل لنفسه وهو أن يعلم عليها بالخط ليعلم انه احتازها ليبنيها داراً.

أما التخطيط في (الاصطلاح) التربوي:

عملية تصور مقصود ومسبق للمواقف التعليمية وما يجرى فيها من فعاليات وأنواع نشاط يراها المدرس مناسبة لتحقيق أهدافه المخطط لها الموضوعة مسبقاً.

ونرى انه أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانات المادية والموارد البشرية المتوفرة ودراستها وتحديد إجراءات الإفادة منها لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية محددة.

اما مفهوم التخطيط لإعداد الدروس:

عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المدرس قبل الدرس بفترة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة.

أهمية التخطيط للدرس:

1- يجعل عملية التدريس متقنة الأدوار وفق خطوات محددة منظمة ومترابطة الأجزاء وخالية من الارتجالية والعشوائية محققة للأهداف الجزئية.

2- يجنب المدرس الكثير من المواقف الطارئة المحرجة.

3- يسهم في نمو خبرات المدرس المعرفية أو المهارية.

4- يساعد على رسم وتحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدروس وتقويمها.

5- يعين على الافادة من زمن الدرس بالصورة الأمثل.

6- يسهم التخطيط في التعرف على مفردات المقررات الدراسية وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، وتقديم المقترحات لتحسينها.

7- يعين المدرس على التعرف على الأهداف العامة والخاصة وكيفية تحقيقها.

8- يساعد المدرس على اختيار وسيلة التعليم المناسبة وإعدادها.

أنواع الخطط التدريسية :

للخطط التدريسية أنواع عدة، ولكن مما ينبغي الإشارة إليه أن الخطط التدريسية التي توضع لقصد تنفيذ ما هو مقرر ليست قيداً، بل ينبغي أن تتصف بالمرونة، فهي عبارة عن مقترحات لتنظيم خط سير عملية التدريس للوصول إلى عملية تعليمية متطورة تتسم بالجودة، ومن هذه الخطط:

أ- خطط بعيدة المدى :

ويقصد بها الخطط السنوية التي تفيد في بيان المعالم الأساسية للمنهج المقرر خلال سنة دراسية كاملة للصف أو المرحلة في ضوء الأهداف التربوية الموضوعة.

وتتكون هذهِ الخطة من العناصر الآتية :

1- الأهداف الخاصة للمقرر الدراسي الذي يُدرسه المدرس أو المدرس.

2- طرائق التدريس وأساليبه، والأنشطة التعليمية، والتقنيات التربوية.

3- أساليب التقويم وأدواتهِ لقياس مدى تحقق الأهداف.

4- تحديد المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ المنهج المقرر في ضوء الأهداف الموضوعة.

ب- خطط متوسطة المدى:

ويقصد بها الخطط الفصلية والشهرية حيث يقوم كل من المدرس أو المدرس بتقسيم الخطة طويلة الأمد (السنوية) في حالة وجودها إلى فصلين قبل نصف السنة وبعدها، ومن ثم يقوم بتقسيم الفصل الأول على الأشهر التي تقع خلاله، وتقسيم الفصل الثاني على الأشهر التي تقع خلاله أيضاً. وتتماز بأنها أكثر مرونة في التنفيذ من النوع الأول، فهي تساعد المدرس أو المدرس في توزيع الأهداف المخطط لإنجازها خلال شهر واحد، وتحديد العطل والمناسبات والامتحانات الشهرية والفصلية، وتساعد في تشخيص الصعوبات التي تواجه عمل المدرس أو المدرس من أجل تلافيها في المستقبل.

ج- خطط قصيرة المدى:

ويقصد بها الخطة اليومية. وتُعدُّ من أهم الخطط التي يحتاج إليها كل من المدرس والمدرسة على حدٍ سواء، لما لها من دور فاعل في جعلهما على وعي تام بما يراد أنجازهُ في الدرس الواحد أو مجموعة من الدروس التي تكون في مجموعها وحدة دراسية، وتتماز عن غيرها من الخطط بأنها أكثر تفصيلاً، وأشد أحكاماً، وأكثر قرباً من الواقع.

العناصر الرئيسة لخطة الدرس:

1- موضوع الدرس، ومن أهم ضوابطه أن يكون:

- جزءاً من المقرر المدرسي وملائماً للزمن المخصص للحصة.
- حلقة في سلسلة موضوعات تم تخطيطها بطريقة تتابعية.

2- أهداف الدرس، ومن أهم ضوابطها أن تكون:

- مرتبطة بالأهداف العامة للتربية وللمرحلة وللمادة.
- اشتمالها على المجالات الرئيسة للأهداف وهي: (المجال المعرفي - المجال

الانفعالي ـ المجال النفس حركي) وبصياغة أخرى، (معرفية ـ مهارية ـ وجدانية).

ـ أن تصاغ عبارات الأهداف صياغة سلوكية صحيحة (أن + فعل إجرائي + الطالب + وصف الخبرة التعليمية المراد إتقانها من قبل الطالب).

3- المدخل للدرس (التمهيد)، ومن أهم ضوابطه.

ـ أن يكون مشوقاً ومتنوعاً تتضح من خلاله أهداف الدرس وبصورة جلية.

ـ أن يربط بين الدرس القائم السابق.

4- محتوى الدرس (ما سيدرسه المدرس)، ومن ضوابطه:

ـ أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس.

ـ أن يشتمل على الموضوع بصورة متوازنة بما يتلاءم مع زمن الحصة

ـ أن يشتمل على موضوعات واضحة وصحيحة (أرقام، تواريخ، أسماء).

ـ أن تكون عناصره مرتبة ترتيباً منطقياً ومستمدة من مصادر تتسم بالثقة.

5- النشاطات (أساليب المدرس في التدريس، ونشاطات الطالب للتعلم) ومن ضوابطها:

ـ أن تكون متنوعة فلا تقتصر على طريقة أو أسلوب دون آخر.

ـ أن تتسم الطرائق بالناحية الاستقصائية وحل المشكلات.

ـ أن تراعي الفروق الفردية للطلاب وذات مستويات مختلفة.

ـ أن تشتمل على نشاط عملي في الصف.

ـ أن تكون مرتبطة بموضوع وأهداف الدرس.

6- الوسائل والأدوات التعليمية، ومن ضوابطها:

- أن تكون ملائمة لموضوع الدرس ولمستوى الطلاب.

- أن تسهم في تحقيق أهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفاعلية.

- أن تكون متنوعة ومبتكرة وتشجع الطلاب على استخدامها.

7- الكتاب المدرسي والمواد المرجعية، ومن ضوابطها:

- أن يستخدم الكتاب لتنمية القدرة على النقاش في حجرة الصف.

- أن يستخدم الكتاب المدرسي لأداء الواجبات الصفية.

- أن يستخدم الكتاب في طرق حل المشكلات، كالتوصل لحل سؤال هام.

- أن تكون القراءة المرجعية ملائمة لقدرات الطلاب واستعداداتهم.

- أن تكون القراءة المرجعية موثقة و متصلة بأهداف الدرس.

8- التقويم: وفي ضوئه يتم تحديد مدى نجاح أو فاعلية خطة التدريس المطبقة. ومن أهم ضوابط عملية التقويم:

- أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف الدرس.

- أن تكون وسائل التقويم متنوعة (شفهي، تحريري، موضوعي، مقالي).

- أن يتم التقويم من خلال أسئلة رئيسة.

- أن يقيس المعلومات الحقائقية و المهارات والاتجاهات.

9- الواجب المنزلي جزء من التقويم: وهو تكليف من المدرس للطالب بغرض تثبيت الخبرة في ذهنه وربطه بالمادة الدراسية لوقت أطول، ومن أهم ضوابطه:

- أن يسهم الواجب في تحقيق أهداف الدرس.

- أن يكون متنوعاً في موضوعاته واضحاً ومحدداً في أذهان الطلاب.

- أن يساعد الطالب على التعلم بفاعلية ويحفزهم على الاطلاع الخارجي.

خطوات الخطة السنوية :

خطوات وضع خطة سنوية لتدريس احدى المواد ومنها :

1- الاطلاع الجيد على فلسفة التربية واهدافها ثم اهداف المرحلة التي يدرس لها المادة التعليمية ثم اهداف المبحث الذي يشكل ذلك الموضوع فرعاً من فروعه.

2- تحديد الاهداف الخاصة بكل وحدة دراسية بالاعتماد على المصادر الآتية :

- منهاج المادة الدراسية او الكتاب المقرر.
- دليل المدرس.
- الكتاب المدرسي.

3- اختيار وتحديد الاساليب والاجراءات المناسبة في تحقيق اهداف كل وحدة.

4- اختيار الوسائل المناسبة لتقويم كل وحدة.

5- تحديد عدد الحصص اللازمة لكل وحدة.

6- يمكن بناء جدول مواصفات يتضمن انواع الاهداف من المستويات الثلاثة المعرفية الانفعالية، والنفس الحركية وتحديد نسبتها بالنسبة للاهداف التي ضمها المنهاج فيالموضوع.

الخطوات العامة لإعداد الخطة الفصلية :

1- الاطلاع على محتوى المقرر الدراسي وتكوين تصور عام عنه.

2- النظرة الفاحصة لمفردات المقرر الدراسي، والتفصيل الدقيق عند تدوينها في الخطة.

3- مراعاة ترابط المضامين العلمية للمادة الدراسية.

4- الأخذ بعين الاعتبار المدة الزمنية الفعلية لتدريس المقرر.

5- استشارة المدرس الجديد لزميله المدرس ذي الخبرة والتجربة التربوية.

الخطوات العامة للخطة الفصلية :

1- دراسة أهداف تدريس المادة في ضوء متضمنات المقررات الدراسية.

2- تحديد الإمكانات المتاحة.

3- وضع جدول زمني لتدريس الوحدات التي يتضمنها المقرر الدراسي.

4- جدولة الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس.

5- رصد ملحوظات تنفيذ الدروس في هامش مستقل.

6- تحديد أساليب وطرائق التدريس المناسبة لموضوعات المقرر الدراسي وجدولتها ضمن الخطة الفصلية.

7- حصر الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازم تنفيذها.

8- أن يتعرف المدرس على المراجع التي تخدم تدريس المقرر.

الخطوات العامة للتخطيط للوحدة الدراسية :

1- أن يكون المدرس ملمًا إلماماً تاماً بأهداف تدريس الوحدة الدراسية.

2- أن يكون المدرس محيطا بجميع جوانب الموضوع الذي يدرسه تلاميذه.

3- أن يكون المدرس مجيدا لطرائق التدريس، وأن يختار المناسب منها لإيصال موضوعات الوحدة وتحقيق أهدافها.

4- أن يكون المدرس على دراية تامة بالأنشطة اللازمة والتي يمكن أن تقدم قبل الشروع في التدريس أو أثنائه.

5- أن يكون المدرس عالما بما يحتاجه من الوسائل التعليمية.

6- يتطلب من المدرس تحديد المراجع العلمية والتربوية التي تخدم تدريس موضوعات الوحدة الدراسية.

الخطة اليومية :

وهي ذلك المستوى من الخطط القصيرة المدى، التي يضعها المدرس لتحسين ادائه لدرس واحد. وتمتاز الخطة اليومية بانها تتضمن تفصيلات لكل مكون من مكونات الخطة، وتتضمن الخطة اليومية للعناصر الاتية:

1- معلومات اولية روتينية كالحصة، الصف، المادة، الموضوع، اليوم، التاريخ، العنوان.

2- الاستعداد المدخلي ويتضمن الخبرات السابقة الضرورية للتعلم الحالي.

3- الاهداف السلوكية والمحددة بافعال اجرائية تخضع للملاحظة والقياس والتقويم.

4- الوسائل التعليمية.

5- الاجراءات والانشطة ونظرية التدريس.

6- التقويم مفصلاً بانواعه.

7- الزمن، وتتحدد فيه الدقائق احياناً لكل هدف.

8- الملاحظات، وتتضمن ملاحظات المدرس من اجل مراعاتها عند تنفيذ الوحدة في المرات القادمة.

إعداد الخطة الدراسية اليومية :

بعد ان ينتهي المدرس من اعداد خطته السنوية ينتقل الى مهمة التخطيط لتنفيذ حصة واحدة او مجموعة من الحصص في مادة معينة على شكل مذكرات الدروس اليومية ، وفي اطار هذه المهمة التعليمية الاساسية يقوم المدرس باعداد خطة يومية لتدريس جميع الحصص المقررة في ذلك اليوم.

أهمية إعداد الخطة الدراسية اليومية :

اذا كان التخطيط والاعداد ملازماً لاي شخص في موقع القيادة والمسؤولية فانه مما لا شك فيه بأنه اكثر الامور لزوماً للمدرس، واذا قلنا ان التخطيط والاعداد اللازم للمدرس حديث التخرج او المدرس المبتديء. فليس معنى ذلك انه غير لازم للمدرس القديم في المهنة بل ان المدرس الماهر يعني باعداد دروسه حتى تلك التي درسها مرات سابقة. فاذا لم يكن المدرس مدركاً لما سوف يقوم به في مراحل الدروس المختلفة فالارجح ان يكون الجهد المبذول مجرد شكل دون مضمون.

أهمية الإعداد اليومي للدروس :

تعد الخطة التدريسية اليومية من أهم واجبات المدرس ومسؤولياته في التدريس، حيث أنه يتهيأ نفسياً وتربوياً ومادياً لتعليم الطلبة ما تحويه هذه الدروس من معارف ومفاهيم وخبرات ومواقف تعليمية ، بصيغ عملية هادفة ومدروسة يحقق معها أهداف التعليم المنشودة.

صفات الإعداد اليومي الناجح :

1- أن تنبع الخطط التحضيرية اليومية من خطط الوحدات التدريسية ، وأن تحقق حاجات الطلبة.

2- أن تكون الخطط التحضيرية مرنة قابلة للتعديل.

3- أن يراعى عند الإعداد الفروق الفردية لدى الطلاب.

4- يجب أن تشمل الخطة التحضيرية على أنشطة ووسائل تحفيزية وتشويقية مناسبة.

5- أن يسبق الشروع في التدريس تمهيدا مناسبا يتصف بالإثارة والتشويق.

6- أن يكون إعداد المدرس لحواره ونشاطاته متصف بتسلسل الأفكار وتوضيح المصطلحات وأهم المفاهيم العلمية، مع الإعداد للأسئلة المتوقعة من قبل الطلبة، والصعوبات الواردة عند تنفيذ الدرس وسبل التغلب عليها.

7- أن تحتوي الخطة اليومية على إرشادات تربوية لها ارتباطها بالدرس.

8- أن تتصف الخطة اليومية للتدريس بالوحدة الموضوعية للدرس من خلال الترابط الجيد بين عناصر الإعداد للخطة.

9- أن يكون ضمن خطة الإعداد اليومي للدروس توزيع زمني تقريبي يحقق الإفادة المثلى من زمن الحصة.

10- أن تحتوي الخطة اليومية على مكان مخصص لرصد ملحوظات التنفيذ والصعوبات والعوائق، والمقترحات المناسبة لتذليلها وتلافيها مستقبلا.

وظائف الإعداد اليومي:

1- يتيح للمدرس فرصة الاستزادة من المادة العلمية، والتثبت منها.

2- يعين على تنظيم أفكار المادة وترتيب عناصرها وتنسيقها.

3- يحدد معالم طريقة التدريس المناسبة بما يوفر الوقت والجهد على المدرس والطالب.

4- يعين على تنفيذ الأنشطة المصاحبة للدرس وبصورة دقيقة.

5- يسهم في احتواء جميع الأهداف السلوكية لموضوع الدرس.

6- يعد سجلا لنشاطات التعليم، كما يمكن المدرس من درسه ويذكره بالنقاط الواجب تغطيتها.

7- يعد وسيلة يستعين بها المشرف التربوي للتعرف على ما يبذله المدرس من جهود.

النشاطات:

1- اختر منهجا لمادة في اللغة العربية، لصفٍ ما، واكتب العناصر الرئيسة في خطة الدرس.

2- بكونك مدرساً للغة العربية، ما وجهة نظرك في صفات الإعداد اليومي الناجح.

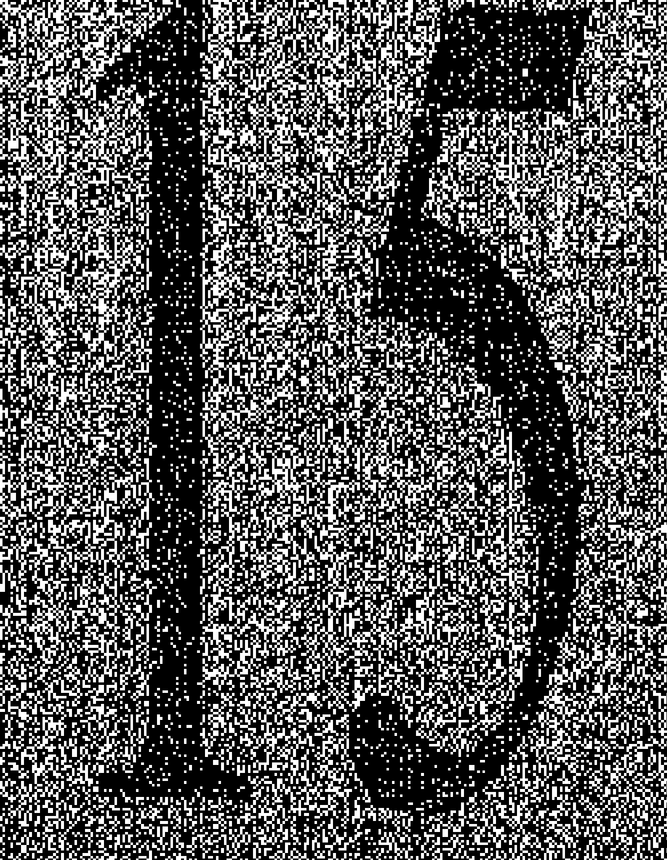
3- انطلاقا من مجال تخصصك اذكر اهمية التخطيط وانواع الخطط التدريسية.

4- من كل ما سبق، استخلص الخطوات العامة لاعداد الخطة الفصلية، واعداد خطة الوحدة الدراسية.



تدريس قواعد اللغة العربية

- نبذة عن نشأة قواعد اللغة العربية
- أهمية قواعد اللغة العربية
- أهداف تدريس قواعد اللغة العربية
- الضعف في قواعد اللغة العربية
- علاج ضعف استعمال قواعد اللغة العربية
- طرائق تدريس قواعد اللغة العربية



الفصل الخامس عشر

تدريس قواعد اللغة العربية

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادراً عن أن:

1- تشرح نبذة عن نشأة قواعد اللغة العربية.

2- تبين أهمية قواعد اللغة العربية.

3- توضح أهداف تدريس قواعد اللغة العربية.

4- توضح الضعف في قواعد اللغة العربية.

5- تشرح علاج ضعف استعمال قواعد اللغة العربية.

6- تذكر طرائق تدريس قواعد اللغة العربية.

7- تكتب خطة أنموذجية لتدريس قواعد اللغة العربية بالطريقة القياسية.

نبذة عن نشأة قواعد اللغة العربية:

بلغت اللغة العربية أوج نضجها في العصر الجاهلي، وكانت سماعية أي لم يكن لها قواعد مكتوبة، بل كان لها ضوابط فرضها الصرف وصقلها الاستعمال. ثم جاء الإسلام فوحد القبائل المتفرقة، وجعل من أشتاتها دولة متماسكة العرى، قوية الجانب. وبعد توحيد العرب سياسياً كان لا بد من توحيد لهجاتهم وصهرها في بوتقة واحدة، لان وحدة اللغة هي رمز لوحدة الأمة، وكان صهر هذه اللهجات قد بدأ بصورة غير مباشرة في الأسواق التي كانت تعقد في شبه الجزيرة العربية. ثم نزل القرآن بلغة قريش فثبت زعامتها وسيادتها، وهيأ الجو لاندماج اللهجات الأخرى اندماجاً نهائياً في لهجة قريش.

وبعد الفتوحات أخذت الشعوب المغلوبة تقبل على تعلم اللغة العربية لأنها لغة الحاكمين، فخاف العرب على لغتهم من التفكك والوهن، وفكروا في ضبطها، ووضع قواعد لها تحفظها من العبث والضياع، وتستند الى دعائم مكتوبة ثابتة.

وكان أول من عمل في هذا المضمار أبا الأسود الدؤلي، (ت سنة 69هـ)، وتبعه كثيرون أمثال يونس بن حبيب الضبي، والخليل، وسيبويه. وقد أستند هؤلاء النحاة في وضع القواعد الى القرآن الكريم وعلى الرواة.

وروي أن أبا الأسود الدؤلي سمع قارئاً يقرأ قوله تعالى: ﴿أَنَّ ٱللَّهَ بَرِيٓءٌ مِّنَ ٱلْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُۥ﴾[1] بجر رسوله، فجعله معطوفاً على المشركين فصار المعنى: إن الله بريء من المشركين، وإن الله بريء من رسوله! والصواب بنصب (رسول) عطفاً على لفظ الجلالة والمعنى: إن الله بريء من المشركين، وإن رسول الله بريء من المشركين أيضاً.

فعرض الأمر على الأمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) فقال لأبي الأسود :أنح للناس نحواً يعتمدون عليه.

فقال:وكيف أقول يا أمير المؤمنين؟

فقال له:قل الكلام كله اسم وفعل وحرف.

ويقال إن هذه الحادثة كانت السبب بوضع قواعد النحو. وهناك روايات أخرى لا مجال للخوض فيها.

وقد كانت الحاجة ماسة الى وضع قواعد اللغة العربية في القرن الأول للهجرة لسببين أساسين هما:

---

(1) التوبة / 3 .

1- شيوع اللحن وانتشاره ليس على ألسنة المستعربين فحسب، بل على ألسنة العرب أنفسهم، وما أصاب لغتهم من الضعف نتيجة المؤثرات التي أدت الى ذلك.

2- حاجة الأمم التي دخلت الإسلام الى تعلم اللغة العربية، والتعامل بها محادثة وكتابة وتعلماً وفهم القرآن، والحديث النبوي الشريف.

لذلك نشأ النحو في البصرة عند الموالي ولم ينشأ عند العرب، لأن العرب لم يكونوا بحاجة الى مثل هذه القواعد فهم يعرفونها بالسليقة، أما الموالي فبحكم أجنبيتهم محتاجون الى تعلم اللغة العربية ونحوها واكتسابها عن طريق الدراسة والبحث.

وقالوا في النحو: إنما هو انتحاء سمت كلام العرب.. ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وان لم يكن منهم أو إن شذ بعضهم عنها رد به إليها.

مما تقدم نرى إن اللغة قد وجدت وتكاملت، قبل وجود القواعد التي وضعت بعدها بقرون، فلاحظ الذين عنوا بوضع تلك القواعد اللغة وتراكيبها ومفرداتها وخصائصهافقعدوها، أي وضعوا لها القواعد والتعاريف، وبعد حقبة طويلة من التأمل والتفكير، حتى وجدت القواعد لحفظ اللغة.

أهمية قواعد اللغة العربية:

تأتي أهمية القواعد من أهمية اللغة نفسها، فلا تكتب اللغة كتابة صحيحة إلا بمعرفة قواعدها الأساسية. فالقواعد اللغوية الدرع الذي يصون اللسان من الخطأ، ويدرأ الزلل عن العلم، فهي تضبط قوانين اللغة الصوتية، وتراكيب الكلمة والجملة، وهي ضرورية لا يستغني عنها، واليها تستند الدراسة في كل لغة، وكلما نمت اللغة واتسعت زادت الحاجة الى دراسة هذه القواعد.

ويكاد يجمع علماء اللغة المحدثون، وجل علماء التربية على أن تعليم القواعد ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة لتقويم اللسان والقلم، وقديماً يرى ابن خلدون إن النحو من علوم الوسائل، وليس من علوم المقاصد والغايات.

والقواعد في حد ذاتها وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، وهي ليست غاية مقصودة لذاتها. بل هي وسيلة لصحة التعبير، لذا ينبغي أن يقتصر في تدريس القواعد على ما يحتاج إليه المتعلمون من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم، وتصحيح أساليبهم، وفهمهم لما يعرض عليهم من الأساليب فهماً صحيحاً.

فدراسة القواعد ينبغي أن تكون وسيلة يفاد منها الطالب حتى يقرأ صحيحاً ويكتب فصيحاً، ويتكلم وهو قادر على التعبير عن أفكاره بلغة سليمة مفهومة. فهو وسيلة من وسائل إتقان مهارات اللغة الأربعة (الاستماع، والقراءة، والحديث، والكتابة) ومن الواضح إن إتقان تلك المهارات لا يمكن أن يكتمل دون معرفة قواعد اللغة.

وعلينا أن نعد القواعد خادماً للغة وليس أصلاً فيها، وأنه مفيد في تفهم المعنى، والربط بين أجزاء الجملة الواحدة، وتوضيح الغامض من التراكيب، لذا فإن النحو ضروري لا يُستغنى عنه شريطة إن يُدرس بهذا القدر الذي يؤدي الغرض من تدريسه.

أهداف تدريس قواعد اللغة العربية :

للقواعد أهداف عدة تتمثل في مجموعتين: الأولى نظرية، والأخرى وظيفية. والأهداف النظرية لتدريس القواعد ترمي الى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة، ويعد هذا هدفاً رئيساً في تدريس القواعد، لأن لهذه التعميمات ضوابط يمكن أن يستعملها الإنسان في مواقف مماثلة إذا ما توافرت فيها مقومات انتقال أثر التدريب. وتعليم تلك التعميمات أمر ضروري وأساس ولاسيما في المرحلة الثانوية.

في حين ترمي الأهداف الوظيفية الى مساعدة المتعلمين في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع. وأن يكون تعليم تلك التعميمات في إطارمن المواقف اللغوية التي تجري في استعمال ألسنة المثقفين وأقلامهم، وأهداف تدريس القواعد لا يصح تدريسها منفصلة أو منعزلة لأنها متداخلة.

ويمكن إجمال أهداف تدريس القواعد والفوائد التي تتحقق من تدريسها فيما يأتي:

1- يقوم اعوجاج اللسان وتصحيح المعاني والمفاهيم وذلك بتدريب الطلبة على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً يصدر من غير تكلف وجهد.

2- تمكين الطالب من القراءة والكتابة والحديث بصورة خالية من اخطاء اللغة وذلك بتعويدهم التدقيق في صياغة الاساليب والتراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها.

3- تيسير ادراك الطلبة للمعاني والتعبير عنها بوضوح، وجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها او يقرؤونها مبنياً على اساس مفهوم بدلاً من ان تكون مجرد محاكاة آلية.

4- توقف الطلبة على اوضاع اللغة وصيغها لان قواعد اللغة انما هي وصف علمي لتلك الاوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في الفاظها.

5- التعمق في فهم بعض القضايا النحوية والصرفية على نحو تفصيلي متكامل.

6- تعرف بعض ادوات اللغة والمعاني التي تستعمل لها.

7- تعرف المصادر والمشتقات في اللغة ودلالة كل منها في النص وعمل المصدر والمشتقات الاخرى.

8- التمييز بين الخطأ والصواب ومراعاة العلاقات بين التراكيب عن طريق التحليل والتذوق.

9- تنمية ثروة الطالب اللغوية عن طريق ما يدرسه من الشواهد والامثلة والاساليب.

10-استكمال دراسة القضايا الاساسية في القواعد والصرف التي عولجت في المستويين (الثقافة العامة المشتركة، والمتطلبات الاساسية).

الضعف في قواعد اللغة العربية :

إذا أثيرت مشكلة صعوبة اللغة تبادر الى الذهن صعوبة النحو فلم يكن الشعور بصعوبة المادة النحوية وليد عصرنا، وإنما له في التأريخ جذوّر عميقة، فالنحو في اللغة العربية من المشكلات التربوية المعقدة، إذ هو من الموضوعات التي يشتد نفور المتعلمين منها، ويضيقون ذرعاً بها، ويقاسون في سبيل تعلمها.

والمربين جميعهم لا يختلفون في أن قواعد اللغة صعبة جافة على الرغم من تطور طرائق التدريس، وإتباع هذه الطرائق أساليب منطقية مناسبة لمداركالطلبة، وأن تميز اللغة العربية عما سواها بالتحريك، هو الذي حتم علينا العناية بالنحو، لضبط أواخر الكلمات فيها.

ومن الأسباب التي جعلت من تدريس القواعد مشكلة ما يأتي:

1- مادة القواعد كانت (والى عهد قريب) تدرس بوصفها هدفا مقصودا لنفسه فتسرب الى أذهان الطلبة أن هذه القواعد غاية وليست وسيلة لخدمة اللغة وآدابها.

2- الطريقة الجافة التي خضعت لها القواعد العربية في تدريسها تعتمد أساسا على الجانب النظري (التلقين والاستظهار).

3- إن تدريس القواعد لم يكن مستنداً الى أي أسلوب من أساليب التعلم الذاتي، مما يستدعي من المتعلم جهداً ونشاطاً لغوياً يساعده على تنمية

مهارة معينة، ويستطيع بوساطته أن يتوصل الى معرفة القاعدة وفهمها، ومن ثم التطبيق من خلال قراءاته وكتاباته. لقد غرس في أذهان ناشئتنا أن النحو صعب ومعقد.

والحقيقة أن قواعدنا أسهل بكثير من قواعد اللغات الأخرى، فـ (الـ) التعريف على سبيل المثال تتخذ شكلاً واحداً في اللغة العربية مع المذكر والمؤنث ومع الجمع في حين أنها تتخذ أشكالاً متعددة في الفرنسية والألمانية وغيرها من اللغات. وخلاصة القول أن صعوبة قواعد اللغة أو سهولتها لا تكمن في القواعد نفسها، وإنما تعتمد على طريقة التدريس، ومقدرة المدرس.

ففي معظم حالات نفور المتعلم من القواعد يكون السبب عدم مهارة المدرس في إتباع الطريقة الناجحة لتوصيل تلك القواعد الى أذهان المتعلمين، وعلى هذا استيقظ العرب المحدثون ووجدوا أن الطريقة بل (الطرائق) الموروثة غير مناسبة للعصر الحديث ولمنهج التربية الحديثة. وأخذت دراسة القواعد النحوية تسلك هي الأخرى سبيلها الى التطوير، وتنال حظها من التجديد.

علاج ضعف استعمال قواعد اللغة العربية:

1- أن تكون دروس القواعد لها علاقة قوية وصلة دقيقة بالاساليب التي تواجه الطالب في الحياة العامة او التي يستعملها.

2- استثمار دوافع التعلم لدى الطلبة حيث يساعد ذلك تعلم القواعد وتفهمها جيداً. ويمكن للمدرس ان يجعل الدراسة قائمة على حل المشكلات، فالاخطاء التي يقع فيها الطلبة في القراءة والكتابة يمكن ان تكون مشكلات الدراسة.

3- تدريس القواعد في اطار الاساليب التي في محيط الطالب ودائرته التي ترتبط بواقع حياته وفي قرارات الطالب الوان كثيرة تخدم هذه الغاية.

4- الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائل التعليمية وطريقة التدريس المناسبة والجو المدرسي والنشاط السائد فيه من المدرس والطلبة لكي يتمشى مع الدراسات النفسية.

5- الاهتمام الزائد بالممارسة وكثرة التدريب على الاساليب المتنوعة وفي هذا تثبيت للمعلومات وتحقيق للاهداف المنشودة.

6- يجب أن لا نشغل الطلبة في المسائل النحوية الا بقدر الذي لا غنى عنه في سلامة التعبير لنمنحهم الفرصة للقراءة الادبية.

7- في ضوء الغاية الاساسية من درس النحو يجب ان يعاد النظر في المناهج الدراسية فتصفى ابوابها، ويبقى منها ما له فائدة علمية ووظيفية في الحياة اللغوية للمتعلم. على هذا الاساس يمكن الغاء الاعراب التقديري والاعراب المحلي في المفردات والجمل والاستغناء عن كثير من مسائل الصرف والكثير من ابواب المشتقات والتصغير والنسب.

8- تدرس أبواب اللغة العربية على انها اساليب ذات صلة بين معناها واستعمالها.

9- أن تدرس قواعد اللغة العربية في ظلال اللغة، فيمكن ان تستمد من دروس القراءة والتعبير مثلاً حافزاً لدفع الطلبة الى درس القواعد.

10-على المدرس أن يدرك أن خير ما تكتسب به القدرة اللغوية هو بالمزاولة والمحاكاة والتكرار.

11- أن تعالج القواعد والصرف عن طريق التدريب العملي بأمثلة واضحة وافية مأخوذة من كتب القراءة، او من دروس التاريخ او الادب، او ما يتصل بالحوادث الجارية التي يعيشها الطلبة.

12- الملاحظة اللغوية لا تكتسب من دراسة القواعد دراسة منعزلة عن اللغة وتراكيبها ومقاصدها ومعانيها وفنونها، وانما الاقتناع بان قواعد اللغة ليست غاية في حد ذاتها، بل انها وسيلة للفهم والتعبير.

طرائق تدريس قواعد اللغة العربية:

هناك مجموعة من الطرائق التي تستعمل في إيصال مادة النحو الى أذهان الطلبة قسم من هذه الطرائق اعتمدت في تدريس اللغة العربية منذ زمن طويل ولا زالت معتمدة في تدريسها، كونها طرائق أثبتت فاعليتها في تحقيق أهداف تدريس قواعد اللغة العربية وهي:

1- الطريقة القياسية: وتسير في الخطوات الآتية:

- شرح القاعدة وتوضيح مؤداها الذي يحدده التعريف الوارد في المنهج كأن تقول في درس الفاعل (إن الفاعل اسم مرفوع، سبقه فعل، دل على فعل الفاعل أو قام به ويدون على اللوحة).
- عرض أمثلة تطبيقية على القاعدة وربطها بها بعد خطوة التمهيد والمقدمة.
- تطبيق الطلبة لها على أمثلة جديدة من التراث أو من عندهم.
- وهذه الطريقة من الطرائق القديمة ولا زالت مستعملة في مدارسنا لتدريس اللغة العربية.

2- الطريقة الاستقرائية: والأساس فيها الوصول من الأمثلة أو الجزئيات الى القاعدة وفيها:

- تعرض الأمثلة بعد خطوة التمهيد والمقدمة.
- تناقش فيها الظاهرة النحوية للكشف عن نواحي الاشتراك بينها.
- تستنبط القاعدة التي تشمل هذه الظواهر.

- وهي من الطرائق الناجحة والجيدة في تدريس القواعد العربية.

3- طريقة النص: وهي في حقيقتها ليست بطريقة بل وسيلة لعرض المادة النحوية في المنهج فبدلاً من أن تقدم على شكل أمثله لا رابط بينها، فأنها تقدم على شكل نص مكتمل الجوانب والمعنى. وبهذا النص المتكامل يمكن تدريس اللغة بطريقة الوحدة التي سبق الحديث عنها، وعلى العموم فان النص يمكن أن يدرس بالطريقة الاستقرائية، أو القياسية على السواء ويطلق عليها بعض التربويين (طريقة النصوص المتكاملة) وهي طريقة متأثرة بنظرية الجشتالت في علم النفس.

ولهذه الطريقة معارضون يرون أنها تعمل على إضعاف الطلبة باللغة العربية وجهلهم لأيسر قواعدها، لان مبدأ التقديم (بنص) يناقشه المدرس مع طلابه ثم يستخرج منه الأمثلة التي تعينه على استنباط القاعدة، أنما هو ضياع للوقت لان الموضوع لا علاقة له بالقواعد النحوية فهو نص وطني أو تاريخي أو أدبي، وينبغي تقديمه في درس القراءة، وليس بكتاب النحو، لان قراءة الطالب للنص تجعله يميل الى فهم النص أكثر من ميله لفهم القاعدة.

4- طريقة حل المشكلات: يضع المدرس أمام طلابه مشكلة نحوية، كأن يجمع عن طريق درس القراءة والتعبير والإملاء بعض الأخطاء التي نتجت عن عدم معرفة القاعدة النحوية ويناقشها مناقشة تظهر فيها حيويتهم وحاجاتهم الى معرفة، ويعود المدرس لتعريفهم القاعدة بإحدى الطرائق السابقة فالطالب في هذه الطريقة هو الذي يحدد المشكلة وهو الذي يتوصل لحلها مع المدرس وزملائه.

وعلى الرغم من ذلك فان أفضل الطرائق لتدريس النحو هو عدم التزام المدرس بطريقة واحدة من دون غيرها، فالمدرب ينوع طرائقه ولا حرج في ذلك أن يسترسل بالطريقة التي يأنس بها طلابه ويفيدون منها ويعزف عن غيرها حين يرى ضرورة لذلك.

درس أنموذجي لتدريس موضوع (اسم المفعول وعمله) لطلبة الصف الخامس الأدبي بالطريقة القياسية

م / اسم المفعول وعمله

الأهداف العامة:

1- تنمية قدرة المتعلم على معرفة الفروق المعنوية بين تركيب وآخر، وتمكينه من معرفة قيم الجملة، ومعرفة أثر صياغتها في تحديد معناها.

2- تمكين المتعلم من التعبير الدقيق ومن استعمال التراكيب الجميلة لما يروم إيصاله من معان وأفكار.

3- تمكين المتعلم من التمييز بين الصيغ المختلفة للكلمة الواحدة.

الأهداف السلوكية :-

جعل الطالب قادراً على أن:

1- يعرف اسم المفعول.

2- يميز الصفات المميزة لمفهوم اسم المفعول.

3- يصوغ تعريفاً لمفهوم اسم المفعول بأسلوبه الخاص.

4- يصوغ اسم المفعول من الفعل الثلاثي وغير الثلاثي.

5- يميز اسم المفعول من المشتقات الأخرى ودلالة.

6- يفسر شروط عمل اسم المفعول.

7- يعطي أمثلة جديدة عن اسم المفعول.

8- يستعمل اسم المفعول في الكتابة والكلام استعمالاً صحيحاً.

9- يعرب الجمل التي تحتوي أسماء مفاعيل إعرابا سليماً.

الوسائل التعليمية :-

1-السبورة وحسن استخدامها.

2-الطباشير الملون والعادي.

خطوات الدرس :-

1-**التمهيد :-**

أعزائي الطلبة ، إن لهذا الموضوع صلة مباشرة بالموضوع السابق (صيغ المبالغة وعملها) الذي تعرفتم من خلاله أنها نوع من المشتقات ، إذ يتحول اسم الفاعل إليها إذا قصد بيان الكثرة والمبالغة في إحداث الفعل، وتأتي على خمسة أوزان مشهورة هي فعّال، فعول، فعيل، مفعال، فعل، وتصاغ من الفعل الثلاثي ويندر بناؤها من غيره، وتعمل صيغة المبالغة عمل اسم الفاعل بشروط هي: ان تكون معرفة بـ(ال) فتعمل من غير قيد او شرط، وان تكون مجردة من (ال) مشترط لعملها ، ان تدل على الحال والأستقبال وان تعتمد على نفي، او استفهام، او ان تكون خبراً ، او ان تكون صفة ، او حالاً وكذلك الحال في موضوع درسنا لهذا اليوم، سنتعرف على نوع آخر من المشتقات.

2-**عرض القاعدة:-**

أدون القاعدة المراد شرحها للطلبة على السبورة، بخط واضح وبطباشير ملون، واكتبها على مراحل، ولا انتقل من مرحلة الى التي تليها حتى او فيها نصيبها من الشرح.

القاعدة :-

1-اسم المفعول:- اسم مشتق يدل على من وقع عليه الفعل.

2-يصاغ من الفعل الثلاثي المبني للمجهول على وزن مفعول، ومن غير الثلاثي المبني للمجهول على وزن مضارعة مع ابدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وفتح ما قبل الآخر.

3-يعمل اسم المفعول عمل فعله المبني للمجهول فيرفع نائب فاعل وينصب مفعولاً به اذا كان مصوغاً من فعل متعد لمفعولين، ولا يعمل اسم المفعول إلا توافر فيه احد الشرطين:-

أ- ان يكون معرف بـ (ال).

ب-ان يكون مجرداً من (ال) ولكنه معتمد على استفهام، او نفي او نداء، او يكون موصوفاً او خبراً او حالاً

تفصيل القاعدة:-

بعد كتابة قاعدة التعريف باسم المفعول وعمله، اذكر للطلبة امثلة مناسبة توضح ان اسم المفعول هو اسم يدل على من وقع عليه الفعل، وأدونها على السبورة ولتكن الأمثلة على ما يأتي:-

المشكور سعيهُ أبوك	المهذَّبُ طبعهُ محبوب
أمنقولٌ الخبرُ؟	أمُستخرجة بضاعةُ التاجرِ؟
ما ممنوحٌ المهملُ جائزة	ما مُعطى محمدٌ كتاباً
جاءنا رجلٌ مبسوطةٌ أساريرهُ	قرأت كتاباً متخذةٌ فوائدُه
محمد معلومٌ واجبهُ	العراقُ منتصرٌ جيشهُ
جاءنا رجلٌ مردوداً حقهُ	أقبلَ اخوكَ مُرهَفاً سمعهُ
يا محموداً سيرتهُ أقبل	يا متفوقاً نلتَ ما تستحق

وبعد كتابة الأمثلة اضع خطاً تحت اسم المفعول في كل مثال بلون مختلف عن لون كتابة الامثلة من احداث الفعل، فمعنى (مشكور) انه مفعول

الشكر، ومعنى (مهذب) انه مفعول التهذيب، ومعنى (منقول) انه مفعول النقل، ومعنى (مستخرجة) انه مفعول الاستخراج، فما معنى (ممنوح)؟

طالب:- معنى (ممنوح) انه مفعول المنح.

المدرس:- جيد، فما معنى (معطى)؟

طالب:- معنى (معطى) انه مفعول العطاء.

المدرس:- جيد، وما معنى (مبسوطة)؟

طالب:- معنى (مبسوطة) انه مفعول البساطة.

المدرس:- جيد، وما معنى (متخذة) ؟

طالب:- معنى (متخذة) انه مفعول الاتخاذ.

المدرس:- جيد، وما معنى (معلوم) ؟

طالب:- معنى (معلوم) انه مفعول العلم.

المدرس:- جيد، وما معنى (منتصر) ؟

طالب:- معنى (منتصر) انه مفعول الانتصار.

المدرس:- جيد، وما معنى (مردوداً) ؟

طالب:- معنى (مردوداً) انه مفعول الرد.

المدرس:- جيد، وما معنى (مرهفاً).

طالب:- معنى (مرهفاً) انه مفعول الرهف.

المدرس:- جيد، وما معنى (محموداً).

طالب:- معنى (محمودٌ) انه مفعول الحمد.

المدرس:- جيد، وما معنى (متفوق).

طالب:- معنى (متفوق) انه مفعول التفوق.

المدرس:- احسنتم جميعاً، يجب ان تعلموا انه كلاً من هذه الأسماء يسمى (اسم المفعول) والآن من يأت باسم المفعول؟

طالب:- (مدروس)، ومعناه انه مفعول (الدراسة).

طالب اخر:- (محسن)، ومعناه انه مفعول (الاحسان).

طالب اخر:- (مستعد)، ومعناه انه مفعول (الاستعداد).

طالب اخر:- (مستيقظ)، ومعناه انه مفعول (الاستيقاظ).

بعدها انتقل الى الجزء الثاني من القاعدة:-

لاحظوا أسماء المفعولين الموجودة من الأمثلة، تجدونها مشتقة من افعال ثلاثية، فاسم المفعول (مشكور) اشتق من الفعل الثلاثي (شكر)، واسم المفعول (منقول) اشتق من الفعل الثلاثي (نقل)، واسم المفعول (ممنوح) اشتق من الفعل الثلاثي (منح) والآن من أي فعل اشتق اسم المفعول (مبسوطة)؟

طالب:- من الفعل الثلاثي (بسط).

المدرس:- جيد، ومن أي فعل اشتق اسم المفعول (معلوم)؟

طالب:- من الفعل الثلاثي (علم).

المدرس:- جيد، ومن أي فعل اشتق اسم المفعول (مردود)؟

طالب:- من الفعل الثلاثي (رد).

المدرس:- جيد، ومن أي فعل اشتق اسم المفعول (محمود)؟

طالب:- من الفعل الثلاثي (حمد).

المدرس:- احسنتم جميعاً ومما تقدم تعرفون ان اسم المفعول يصاغ من الفعل الثلاثي على وزن كلمة (مفعول).

والآن لاحظوا اسماء المفعولين في المجموعة الأخرى تجدونها مشتقة من افعال غير ثلاثية، فاسم المفعول (مهذّب) اشتق من الفعل الرباعي (هذّب)، واسم

المفعول (مستخرجة) اشتق من الفعل السداسي (استخرج)، واسم المفعول (معطى) اشتق من الفعل الرباعي (اعطى).

فمن أي فعل اشتق اسم المفعول (متخذة)؟

طالب:- من الفعل الرباعي (أتخذ).

المدرس:- احسنت، ومن أي فعل اشتق اسم المفعول (منتصر)؟

طالب:- من الفعل الخماسي (انتصر).

المدرس:- بارك الله فيك، ومن أي فعل اشتق اسم المفعول (مرهف)؟

طالب: من الفعل الرباعي (أرهف).

المدرس:- جيد، ومن أي فعل اشتق اسم المفعول (متفوق)؟

طالب:- من الفعل الخماسي (تفوق).

المدرس:- احسنتم جميعاً ومن ذلك تعرفون ان اسم المفعول يصاغ من الفعل الغير ثلاثي على وزن مضارعة مع ابدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وفتح ما قبل الآخر، والآن من يأت باسم المفعول (مشتق من الفعل الثلاثي؟

طالب:- (مسموع) اشتق من الفعل الثلاثي (سمع).

المدرس:- جيد، ومن يأت باسم المفعول مشتق من الفعل الرباعي؟

طالب:- (منفق) من الفعل الرباعي (انفق).

بعدها انتقل الى الجزء الثالث من القاعدة:-

المدرس:- يعمل اسم المفعول عمل فعله المبني للمجهول فيرفع نائب فاعل، اذا كان مشتقاً من فعل متعدٍ لمفعول مثل (أمحروث الحقل؟) فاسم المفعول هنا (محروث) مشتق من الفعل متعد لمفعول (يحرث) فرفع نائباً فاعلاً له (الحقل).

ويرفع نائب فاعل وينصب مفعولاً به اذا كان مصوغاً من فعل متعد لمفعولين مثل (زيد معطي أخوه درهماً) فاسم المفعول هنا (معطى) مصوغاً من فعل متعد لمفعولين (اعطى) فرفع نائب فاعل (أخوه) ونصب مفعولاً به (درهماً).

ملاحظة:- لا يصاغ اسم المفعول من الفعل اللازم الا مع الظرف، والمصدر، والجار والمجرور مثل (أمنطلق يوم الجمعة؟) فاسم المفعول هنا (منطلق) عمل عمل فعله اللازم ويعرب الظرف الذي بعده (يوم) نائب فاعل لأسم المفعول.

ومثل (أمحتفل احتفال عظيم)، و(ما معتوب على الصديق).

ويعمل اسم المفعول في حالتين:-

الحالة الأولى:-

أن يكون معرفاً بـ (ال) فيعمل من دون شرط (المشكور سعيه ابوك)، هنا عمل عمل فعله، ورفع نائباً فاعلاً (سعيه) ومثال (المهذّب طبعه محبوب).

الحالة الثانية:-

أن يكون مجرداً من (ال) فيعمل بشرطين:-

الشرط الأول:- أن يكون دالاً على الحال والاستقبال، مثل (الحديقة منسقة ازهارها) فإذا دل على المضي لم يعمل، فلا يجوز (الحديقة منسقة أزهارها أمس). ومُثل (انا منفق المال)، فاسم المفعول عامل عمل فعله ولكنه لا يعمل عند الإضافة مثل (انا منفق المال).

الشرط الثاني:- ان يكون مسبوق باستفهام. (أ منقول الخبر؟)

فاسم المفعول (منقول) يعرب مبتدأ مرفوع وما بعده (الخبر) يعرب نائب فاعل سد مسد الخبر. ومثل (أ مستخرجة بضاعة التاجر؟)

او مسبوق بنفي (ما ممنوح المهمل جائزة)

فاسم المفعول (ممنوح) يعرب مبتدأ مرفوع وما بعده (المهمل) يعرب نائب فاعل سدّ مسد الخبر. و(جائزة) مفعول به منصوب ومثل (ما معطى محمد كتاباً).

او موصوف مثل (جاءنا رجل مبسوطة أساريره). فاسم المفعول هنا (مبسوطة) رفع نائباً فاعلاً هو (أساريره) وفي جملة: (قرأت كتاباً متخذة) فوائده) اسم المفعول هنا (متخذة) رفع نائباً فاعلاً هو (الضمير المستتر) ونصب مفعولاً به هو (فوائده).

او وقع خبراً مثل (محمدٌ معلومٌ واجبه) فاسم المفعول هنا (معلوم) رفع نائباً فاعلاً هو (الضمير المستتر) ونصب مفعولاً به هو (واجبه) وفي جملة (العراق منتصر جيشه) حيث ان اسم المفعول (منتصر) رفع نائباً فاعلاً فقط هو(جيشه) ولم يتعد الى نصب مفعول به.

أو واقع حالاً مثل (جاء رجلٌ مردوداً حقه) فاسم المفعول (مردوداً) رفع نائباً فاعلاً هو (الضمير المستتر) ونصب مفعولاً به هو (حقه)، وفي جملة (أقبل أخوك مرهفاً سمعه) حيث ان اسم المفعول (مرهفاً) رفع نائباً فاعلاً فقط ولم يتعد الى نصب مفعولاً به.

أو واقع منادى مثل (يا محمود سيرته أقبل)، فاسم المفعول هنا (محموداً) رفع نائباً فاعلاً هو (سيرته). ومثل:- (يا متفوقاً نلت ما تستحق).

المدرس:- ومن يأت بجملة يكون فيها اسم المفعول عاملاً محلى بـ (الـ)؟

طالب:- المحمود خلقه أخوك.

طالب أخر:- المتقن عمله محبوب.

المدرس:- ومن يأت بجملة يكون فيها اسم المفعول عاملاً مجرداً من (الـ) مسبوق باستفهام؟

طالب:-أ مدروسةٌ الخطةُ؟

طالب آخر:- أ منجز عملك؟

المدرس:- ومن يأت بجملة يكون فيها اسم المفعول عاملاً مجرداً من (الـ) مسبوق بنفي؟

طالب:- ما ملومٌ الصادق.

طالب آخر:-ما مضيع جهد المثابر.

المدرس:- ومن يأت بجملة يكون فيها اسم المفعول عاملاً مجرداً من (الـ) موصوف؟

طالب:- المفقود معروفة مواقفه الخالدة.

طالب أخر:- الرئيس مقلد البطل وساماً.

المدرس:- ومن يأت بجملة يكون فيها اسم المفعول عاملاً مجرداً من (الـ) واقع حالاً؟

طالب:- جاء مناضل معروفة سيرته، عرفت أخاك منزهة طبائعه.

المدرس:- ومن يأت بجملة يكون فيها اسم المفعول عاملاً مجرداً من (الـ) واقع منادى؟

طالب:- يا مسافراً يوم الجمعة أقبل، يا مسؤولاً عن العمل أقبل.

المدرس:- أحسنتم جميعاً، والان لنطبق ما تعلمناه في التمرينين الآتيين:-

التطبيق :-

استهدف في هذه الخطوة قياس فهم الطالب لموضوع اسم المفعول وعمله عندما يرونه مكتوباً، أو يسمعونه ملفوظاً، فضلاً عن قياس قدراتهم على استخدام قاعدة اعراب اسم المفعول. وتتمثل هذه الخطوة بحل التمرينات في داخل الصف، ولتكن في درسنا هذا على ما يأتي:

أولاً:- صغ اسم المفعول من كل فعل مما يأتي ثم أضبطه بالشكل:

الفعل	اسم المفعول
سميع	مسموع
عُلِّم	مُعلم
عُوقب	مُعاقَب
أُريد	مُراد
أُكتسب	مُكتسب
أُستفيد	مُستفاد
أُستنجد به	مُستنجدٌ به

ثانياً:- أعرب الجملة الآتية اعراباً مفصلاً:

-أ مُنطلق يوم الجمعةِ ؟

أ : الهمزة للاستفهام.

مُنطلق: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

يوم: نائب فاعل الاسم المفعول (منطلق) مرفوع وقد سد مسد الخبر.

الجمعة: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة.

النشاطات:

1- ارجع الى مراجع تبحث عن نشأة قواعد اللغة العربية، وأعد تقريرا مفصلا عنها.

2- القواعد اللغوية الدرع الذي يصون اللسانمن الخطأ، ويدرأ الزلل عن العلم، فسر هذا القول موضحا أهمية قواعد اللغة العربية.

3- صعوبة النحو ليست وليدة عصرنا، وإنما لها في التاريخ جذور عميقة، بكونك متخصص في هذا المجال حدد أسباب الضعف في القواعد اللغة العربية.

4- صغ خطة لتدريس قواعد اللغة العربية، لصفٍّ ما، بطريقة تراها جيدة في إيصال المادة الى أذهان الطلبة بيسر.



تدريس الإملاء

نبذة تاريخية

مهارات تدريس الإملاء

خطوات تدريس أنواع الإملاء

طرائق تصحيح الإملاء

أسباب الأخطاء الإملائية

الأساليب المتبعة في علاج الضعف الإملائي

مشكلات الكتابة العربية

16

الفصل السادس عشر

تدريس الإملاء

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادراً على أن:

1- تشرح نبذة تاريخية عن الإملاء.

2- تبين مهارات تدريس الإملاء.

3- توضح أهداف الإملاء.

4- تشرح خطوات تدريس أنواع الإملاء.

5- تشرح طرائق تصحيح الإملاء.

6- تذكر أسباب الأخطاء الإملائية.

7- تشرح الأساليب المتبعة في علاج الضعف الإملائي.

8- تبين مشكلات الكتابة العربية.

9- تصنع خطة أنموذجية لتدريس القواعد الإملائية.

نبذة تاريخية:

اختلف القدامى والمحدثون في تسمية الإملاء، فكان القدامى منهم من يسميه (تقويم اليد) ومنهم من يسميه (كتاب الخط)، ومنهم من يسميه (باب الهجاء) ومنهم من يسميه (أدب الكتاب)، في حين غلبت تسمية (الإملاء) على كتبهم، ومنها كتاب (نتيجة الإملاء)، وكتاب (الإملاء الواضح)، وكتاب (الإملاء الفريد)، وكتاب (قواعد الإملاء)، وقد استقر لفظ الإملاء اصطلاحا مرادفا لرسم الكلمة، إذ نرى مناهج التربية والتعليم في العراق تفرد درسا من دروس العربية باسم الإملاء.

مهارات تدريس الإملاء:

تتنوع مجالات تدريس الإملاء بتنوع مجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية وتتدرج بتدرج الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية، وبعض المهارات تتشارك فيها فروع اللغة العربية، وبعضها يقتصر على الإملاء كمنظومة صغرى داخل منظومة كبرى هي اللغة العربية، ويهدف درس الإملاء إلى تمكين المتعلمين من المهارات الآتية:

1- رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا.
2- رسم الكلمات بخط واضح مقروء ويشمل ذلك أحوال الحروف، ووضع النقاط عليها، واستعمال علامات الترقيم المناسبة.
3- دقة الملاحظة، والانتباه، والذوق، وحسن الاستماع.
4- كتابة حروف اللغة العربية بأشكالها المختلفة، وفي مختلف مواقعها.
5- الفهم والإفهام، إذ أن الإملاء فرع من فروع اللغة العربية وينبغي أن يحقق وظيفة اللغة هذه في الفهم والإفهام.
6- تجنب الإحراج في الحياة المدرسية والعامة، والشعور بثقة النفس.

أهداف تدريس الإملاء

1- تدريب الطلاب على رسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً مطابقاً للاصول التي تضبط نظم الكتابة حروفاً وكلمات.
2- رسم الكلمات بخط مقروء ويشمل احوال الحروف واشكالها وحركاتها ووضع النقاط عليها.
3- الاملاء وسيلة لتنمية دقة الملاحظة والانتباه وتعويد الطلاب على النظافة والترتيب والوضوح مما ينمي في الطالب التذوق الجمالي.

4- يجب ان يحقق الاملاء جانباً من الوظيفة الاساسية للغة وهي الفهم والافهام بما في قطعة الاملاء من خبرة وثقافة ومعرفة.

5- تدريب الطلاب على استعمال علامات الترقيم استعمالاً صحيحاً.

6- تنمية المهارة الكتابية عند الطلاب بتعويدهم السرعة في كتابة ما يسمعونه مع الدقة والوضوح في الكتابة.

7- تنمية دقة الملاحظة والانتباه وتدريب حاستي السمع والبصر تدريباً يساعد على تمييز مقاطع الكلمات والحروف واشكالها وحركاتها وتدريب اليد وعضلاتها على الحركات الدقيقة المتناسقة.

8- تنمية الثروة اللغوية عند الطلاب وتوسيع خبراتهم وتنويعها.

9- قياس قدرة الطلاب على الكتابة الصحيحة ومدى تقدمهم فيها ومعرفة مستواهم الاملائي لاتخاذ الوسائل العلاجية المناسبة.

خطوات تدريس انواع الاملاء:

اولاً: الاملاء المنقول:

نعني به أن ينقل الطلبة القطعة من كتابهم او عن اللوح، او عن بطاقة كبيرة كتب عليها بعد ان يقرؤوها ويفهموا معناها ويتدربوا بواسطة النظر والقراءة على تعرف بعض مفرداتها– تهجئتها. وقد يملي المدرس عليهم القطعة جزءاً جزءاً وهم يتابعونه فينظرون الى ما يمليه عليهم ومن ثم يكتبونه.

طريقة تدريس الاملاء المنقول:

1- التمهيد لموضوع القطعة على نمط التمهيد لدرس المطالعة أي بعرض النماذج او الصور، واستعمال الاسئلة الممهدة.

2- عرض القطعة في الكتاب، او البطاقة، او السبورة، دون ان تضبط كلماتها حتى لا ينقل الطلبة هذا الضبط، ويتورطوا في سلسلة من الاخطاء، من جراء هذه الصعوبات المتراكمة.

3- قراءة المدرس القطعة قراءة انموذجية.

4- قراءات فردية من الطلبة ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارىء لاصلاح خطأ وقع فيه.

5- اسئلة في معنى القطعة للتأكد من فهم الطلبة لافكارهم وفي هذه الخطوة تدريب للطلبة على التعبير الشفوي الذي ينبغي ان يكون له نصيب في كل درس.

6- تهجي الكلمات الصعبة التي في القطعة وكلمات مشابهة لها، ويحسن تمييزها هذه الكلمات اما بوضع خطوط تحتها، واما بكتابتها بلون مخالف، وذلك في حال استعمال السبورة الاضافية، وطريقة التهجي يشير المدرس الى الكلمة ويطلب من الطالب قراءتها وتهجي حروفها، ثم يطالب غيره بتهجي كلمة اخرى يختارها المدرس مشابهة للكلمة الاولى من حيث الصعوبة الاملائية، ثم ينتقل الى كلمة اخرى وهكذا.

7- النقل ويراعي فيه:

أ- اخراج الكراسات وادوات الكتابة، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع.

ب- ان يملي المدرس على الطلبة القطعة كلمة كلمة مشيراً في الوقت نفسه الى هذه الكلمات في حالة استعمال السبورة الاضافية.

ج- ان يسير جمع الطلبة معاً في الكتابة، وان يقطع المدرس السبيل على بعض الطلبة الذين يميلون الى التباهي بالانتهاء قبل غيرهم.

8- ان يكون جمع الكراسات بطريقة منظمة هادئة.

9- شغل الجزء الباقي في الحصة بعمل آخر مفيد مثل تحسين الخط او مناقشة معنى القطعة على مستوى اوسع.

ثانياً: الإملاء المنظور:

فيه تعرض قطعة الاملاء على الطلبة لقراءتها وفهمها والتدريب على كتابة اشكال كلماتها، ثم تحجب عنهم ومن ثم تملى عليهم.

في هذا النوع من الاملاء محاولات تربوية كثيرة، لتثبيت رسم الكلمة وصورتها في ذهن الطالب، وخطوات تدريسه هي:

1- يقرأ المدرس القطعة قراءة واضحة ويناقش الطلبة في معناها ويطلب منهم تهجي كلماتها الصعبة.

2- يقرأ الطلبة القطعة ويطلب منهم تحليل وتهجي الكلمات الصعبة.

3- يحجب المدرس القطعة ويبدأ في املائها عليهم جملة بعد اخرى في وضوح وتأن.

4- يقوم بإعادة القراءة ليتدارك الطلبة ما فاتهم.

5- يصحح المدرس الدفاتر تصحيحاً خاصاً امام كل طالب ويقف معه على الرسم الصحيح.

6- يناقش المدرس الاخطاء الشائعة بعد الانتهاء من التصحيح وتكليف الطلبة بتصويب الخطأ في دفاترهم.

ثالثاً: طريقة تدريس الاملاء الاستماعي:

1- التمهيد: عرض النماذج او الصور، واستعمال الاسئلة الممهدة.

2- قراءة المدرس القطعة ، ليلم الطلبة بفكرتها العامة.

3- مناقشة المعنى العام باسئلة يلقيها المدرس على الطلبة.

4- تهجي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة ، وكتابة بعضها على السبورة ، وينبغي ان تعرض هذه الكلمات المشابهة في جمل كاملة ، حتى يكون كل عمل في الطريقة ذا اثر لغوي يفيد الطلبة.

5- اخراج الطلبة الكراسات وادوات الكتابة وكتابة التاريخ ورقم الموضوع ، وفي اثناء ذلك يمحو المدرس الكلمات التي على السبورة.

6- قراءة المدرس القطعة للمرة الثانية ، ليتهيأ الطلبة للكتابة ، وليحاولوا ادراك المشابهة بين الكلمات الصعبة التي يسمعونها والكلمات المماثلة لها مما كان مدوناً على السبورة.

7- املاء القطعة ، ويراعى ما يأتي:

أ- تقسيم القطعة على وحدات مناسبة للطلبة طولاً وقصراً.

ب- املاء الوحدة مرة واحدة لحمل الطلبة على حسن الاصغاء وجودة الانتباه.

ج- استعمال علامات الترقيم في اثناء الاملاء.

د- مراعاة الجلسة الصحيحة للطلبة.

8- قراءة المدرس القطعة للمرة الثالثة ، لتدارك الاخطاء والنقص.

9- جمع الكراسات بطريقة هادئة ومنظمة.

10- يشغل باقي الحصة بعمل آخر مثل

- تحسين الخط.

- مناقشة معنى القطعة على مستوى ارقى.

- تهجي الكلمات الصعبة التي وردت في القطعة.

- شرح بعض قواعد الاملاء بطريقة سهلة ومقبولة.

رابعاً: طريقة تدريس الاملاء الاختباري:

وطريقة تأديته مثل الاملاء الاستماعي غير انه لا يتعرض لتهجي الكلمات، والغرض منه تقدير مستوى الطالب الاملائي وقياس قدراته في الاملاء، والاملاء الاختباري له مستويان:

1. املاء يطلب الى الطلبة اعداده والتدرب عليه في البيت، من الكتاب المدرسي، ومن درس سبق ان قرأه الطلبة، وفهموا معناه، لكتابته دون تدريب في حصة الاملاء.
2. املاء الاختبار ويقصد به اختبار الطلبة في كتابة مفردات سبق ان تدربوا عليها، وتشخيص مواطن الضعف لمعالجتها.

طرائق تصحيح الإملاء:

أ- تصحيح المدرس الخطأ بنفسه في الصف، لاسيما بالمرحلة الابتدائية ومن اهم ما يميز هذه الطريقة انها تعرف المدرس بالكلمات التي شاع وقوع الخطأ بها وتجعل المدرس يعرف قدرة كل طالب في الكتابة ودرجة تقدمه.

ومن عيوبها: ان الطلبة ينصرفون في اثناء تصحيح المدرس باعمال غير مجدية وفيها ارهاق للمدرس.

ب- تصحيح الدفاتر خارج الصف، طريقة دقيقة وفيها تقدير مستوى كل طالب ومعرفة نواحي القوة والضعف عنده. ومن عيوبها انها ترهق المدرس ارهاقاً كبيراً من غير طائل.

ج- قيام الطالب بتصحيح الخطأ بنفسه، يصحح الطالب دفتره بنفسه، فاذا

كانت القطعة موجودة في الكتاب يخرج كتابه، ويقارن بين كتابته وبين ما ورد في الكتاب، ويضع خطاً تحت اخطائه ويدون عددها. وهذه الطريقة تعود الطالب دقة الملاحظة والانتباه، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية كما تعوده على الصدق والامانة والاعتراف بالخطأ، وقد يأخذ البعض عليها ان الطالب قد لا تقع عينه على الخطأ، او انه لا يصحح الاخطاء التي وقع فيها.

د- تبادل الدفاتر، حيث يتبادل الطلبة الدفاتر بطريقة منظمة، فيصحح كل منهم خطأ زميله بنفسه، ومن مزاياها انها تشعر الطالب بتحمل المسؤولية وانه موضع ثقة من مدرسه، وعيوبها أن الطالب قد لا يقع على الخطأ او يتجاهله او يتحامل على زميله في التصحيح من باب المناقشة.

أسباب الأخطاء الإملائية:

1- التلميذ: يكون سبب ضعف مستواه او شرود فكره وقد يكون السبب ناتجاً عن ضعف البصر او السمع او ضعفه في الكتابة ينتج عن الخوف والارتباك فان ضعف الكتابة يكون ناتجاً عن احدى هذه الاسباب.

2- المدرس: قد يكون المدرس سريع النطق او خافت الصوت، او قد يكون نطقه للمفردات والحروف غير واضح، او من الذين يبالغون في اشباع الحركات فبالتالي يكوّن ذلك نتائج سلبية على بعض الطلبة حيث يكون الطالب في حيرة اللفظ الذي سمعه خصوصاً في الحروف المتقاربة في الصوت.

3- قطعة الاملاء: اذا كانت القطعة المختارة صعبة الكلمات او فيها شواذ في رسمها عن القاعدة الاصلية في نسبة كبيرة فانه يؤثر سلبياً على الطلبة وعلى كتاباتهم الاملائية.

4- عوامل ترجع الى طريقة التدريس واسلوب المعالجة والتصحيح المتبع.

5-عوامل تتصل باللغة المكتوبة وتتمثل في قواعد الاملاء والشكل واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه ووصل الحروف وفصلها... الخ.

6-عوامل ترجع الى الادارة المدرسية والنظام المدرسي، وتتمثل في تحميل المدرسين اعباء متعددة، وارتفاع كثافة الفصل الدراسي، وقلة اعداد المدرسين، وعدم وجود حوافز تشجيعية للمدرسين الاكفاء، والنقل الالي للطلبة.

7-عوامل تتصل بخصائص اللغة المكتوبة، وتتمثل في الشكل وقواعد الاملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة والاعجام، ووصل الحروف وفصلها، واستعمال الصوائت القصار، والاعراب، واختلاف هجاء الصحف عن الهجاء العادي.

الأساليب المتبعة في علاج الضعف الإملائي:

إن نجاح الطريقة يتوقف دائماً على الموضوع الذي يتعلمه الطالب وعلى الطالب نفسه، وعلى المدرس وتصرفه، وفهمه لغرضه، ومن الاسس السليمة التي تفيد المدرس في تدريس الاملاء هي:

1- تدريب الاذن على الاصغاء الى المعنى ومخارج الحروف، وتدريب اللسان على النطق الصحيح، وتعود رسم الحروف، والالفاظ، والسيطرة على الصعوبات التي تخالف فيها الكتابة النطق، ومعرفة قواعد الهجاء، وكتابة موضوعات انشائية قصيرة سبق معالجتها شفوياً.

2- الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر عن طريق مطالبة الطلبة ان يذكروا عدة اسطر، ثم نمليها عليهم في اليوم التالي.

3- الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء، يجب ان نربط الاملاء بالعمل التحريري فالهجاء دراسة لها هدف حيوي عندما يكون مرتبطاً بالتعبير المكتوب.

4- الوسائل التي تساعد على اكتساب مهارات الاملاء الصحيح تتمثل في القراءة بإمعان، وتوضيح مخارج الحروف، والاهتمام بالاملاء في كل الواجبات المنزلية، واستعمال السبورة في كتابة الكلمات الجديدة، ومعرفة القواعد العملية المحددة مع التركيز على التطبيق.

5- تحديد الاهداف السلوكية في كل درس املائي لتحقيق الغاية المرجوة.

6- الوصول للقاعدة الاملائية بطريقة الاستنتاج والاستقراء والابتعاد عن تقديمها بصورة مباشرة.

7- عدم الانتقال الى قاعدة املائية جديدة الا بعد التأكد من ان الطلبة قد اتقنوا المهارة الكتابية المتعلقة بالقاعدة السابقة.

8- معالجة الاخطاء الاملائية بصورة مباشرة.

9- الابتعاد عن العقوبات المرهقة في كتابة الاخطاء الاملائية لان ذلك يكون اتجاهاً سلبياً.

مشكلات الكتابة العربية:

مشكلات العربية كثيرة ومتعددة وهي:-

1- الشكل:

المقصود به وضع الحركات القصار على الحروف: الضمة، والفتحة، والكسرة، فهو المصدر الاول من مصادر الصعوبة، فاذا وجد الطالب امامه لفظة (علم) مثلاً حار فيها اذا كانت: عَلِمَ، او عَلَّمَ، او عُلِمَ، او عِلْم، او عَلَمَ. ونشأ عن ذلك اننا لا نجد حتى من بين من تفوقوا في اللغة العربية من لا يخطئ في ضبط الكلمات؛ لان طريق الضبط يحتاج الى بحوث ومجهودات قل من يستطيع التفرغ لها او الوصول اليها.

2- قواعد الإملاء:

كثرت الدراسات التي تناولت قواعد الاملاء على انها تشتمل على صعوبات تفوق الكتابة عند الناشئين، وتلخص الصعوبات بما يأتي:

أ- الفرق بين رسم الحرف وصورته:

المفروض في نظام الكتابة السهلة ان رسم الحروف يكون مطابقاً لاصواتها بحيث ان كل ما ينطق يكتب، وما لا ينطق به لا يكتب. نجد ان الكتابة العربية لا تتبع المفروض في بعض كلماتها. فقد زيدت احرف لا ينطق بها في (اولئك – اهتدوا). وحذفت احرف ينطق بها في (ذلك، لكن، طه). وحولت رسم الالف اللينة التي تكتب (ياء) تارة، و (الفاً) تارة اخرى. ولا شك ان المطابقة بين الكتابة والنطق سوف تيسر الكتابة، وتوفر الوقت والجهد.

ب- ارتباط قواعد الإملاء بالنحو الصرف:

ربط كثير من قواعد الاملاء بقواعد النحو الصرف يشكل عقبة من العقبات التي تعوق الكتابة. فعلى الطالب ان يعرف – قبل ان يكتب- اصل الاشتقاق، والموقع الاعرابي للكلمة، ونوع الحرف الذي يكتبه. وتتجلى هذه الصعوبة الى الالف اللينة، فاذا كانت ثالثة اصلها الواو سمي الفاً، كما في (سما، دعا)، واذا كانت زائدة عن ثلاثة احرف رسمت (ياء) كما في (انتهى، مصطفى)، الا اذا سبقت بتاء فترسم الفاً كما في (دنيا، يحيا)، ويستثنى الاسم (يحيى) فيرسم على القاعدة، وتتجلى هذه الصعوبة في (ما) فهي توصل (بكل) اذا كانت زمانية، وبرَبَّ، وإنَّ اذا كانت كافة، وتفصل اذا كانت موصولة او نكرة موصوفة.

ج- تعقد قواعد الاملاء وكثرة الاستثناء فيها:

من المشكلات التي تسبب صعوبة في الاملاء تشعب قواعدها وتعقدها وكثرة الاستثناءات فيها، حتى اصبح الكبار لا يأمنون الخطأ، فما بال الصغار

؟ فالهمزة المتوسطة مثلاً هي اما متوسطة بالاصل واما متوسطة تأويلاً، ثم هي بعد ذلك ساكنة او متحركة، والمتحركة متحركة بعد ساكن او بعد متحرك، والساكن اما صحيح واما معتل، والمتحرك من الهمزة او مما قبلها مضموم او مفتوح او مكسور، لكل حالة من الحالات قاعدة ولكل قاعدة استثناء.

د- الاختلاف في قواعد الاملاء:

من اسباب الصعوبة ايضاً كثرة اختلاف العلماء في قواعد الاملاء واضطرابهم فيها، لذلك تعددت القواعد وصعب رسمها، واختلفت الكتابة بين الافراد وبين الشعوب العربية. فالهمزة المتوسطة في كلمة يقرؤون مثلاً ترسم على ثلاثة أوجه: يقرؤون، يقرأون، ويقرئون، وكلها رسم مصيب.

3- اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة:

تعددت صور بعض الحروف في الكلمة، فهناك حروف تبقى على صورة واحدة هي: الدال، والذال، والراء، والزاي، والظاء، والواو. وهناك حروف لكل منها صورتان هي: الباء، والتاء، والثاء، والجيم، والحاء، والخاء، والسين، والشين، والصاد، والضاد، والفاء، والقاف، واللام، والنون، والياء، وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هي: الكاف، والميم وهناك حروف لكل منها اربع صور هي: العين، والغين، والهاء. وغني عن البيان ان تغيير اشكال الحروف بتغيير مواضعها في الكلمة يستلزم اجهاد ذهن الطالب خلال تعلمه الكتابة.

4- الاعجام:

المقصود بالاعجام هو نقط الحروف. أن نصف عدد حروف الهجاء معجم، وان عدد النقاط يختلف باختلاف الحروف المنقوطة، وان وضع النقط يختلف باختلاف هذه الحروف ايضاً كل ذلك شكل صعوبة تضاف الى الصعوبات المتمثلة في الكتابة العربية.

5- **وصل الحروف وفصلها:**

تتكون الكلمات العربية من حروف يجب وصل بعضها، ويجب فصل بعضها عن بعض، وبذلك تضيع معالم الحروف داخل الكلمة. نظام كتابة الحروف نظام معقد، فيما نجد النظام اللاتيني يقضي بوضع الحروف بعض الى جانب بعض في وضع افقي.

النظام العربي يجمع بين نظامين في كتابة الحرف حيث يقضي بترتيب بعض حروف الكلمة ترتيباً رأسياً، وبترتيب البعض الاخر ترتيباً افقياً، ويترتب على الطالب في الكتابة العربية الى معرفة موضع كل حرف من الحرفين المجاورين له، في حين انه في الكتابة اللاتينية له قاعدة واحدة هي وضع الحروف الى جانب بعضها البعض والكتابة العربية بواسطة فصل الحروف ووصلها. ونظام كتابتها المعروف معقدة، صعبة التعلم والتذكر.

6- **استعمال الصوائت القصار:**

عدم استعمال الحروف التي تمثل الصوائت القصار او وقع الطلبة في صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها، وادخلهم في باب اللبس فرسموا الصوائت القصار حروفاً. ان استعمال حروف العلة للدلالة على الصوائت الممدة خطوة مهمة في تاريخ تطور الكتابة العربية، غير ان التطور الذي بدأ في هذا الاتجاه لم يستمر ليشمل الصوائت الخفيفة، الضمة، والفتحة، والكسرة، فما زالت ترسم حركات، وقد برز علماء اللغة ذلك الوضع بعلة التمييز بين الحروف والحركات، وسببوا بذلك تحجر كتابة الحركات القصار على الاشكال التي تستعملها الان.

7- **الإعراب:**

الكلمة المعربة بتغير آخره بتغيير التراكيب. فالاسم المعرب يرفع وينصب ويجر، والفعل المعرب يرفع وينصب ويجزم ويكون الاعراب تارة بالحركة، وتارة

بـالحروف، وتـارة بالإثبـات، وتـارة بالحـذف. بـل قـد يطـرأ التغـيير علـى الحـروف الوسـطى مـن الكلمـات. تحـذف بعـض الحـروف في حـالات جـزم المضـارع الاجـوف والنـاقص، وفي تنـوين المنقـوص رفعـاً وجـراً. وهـذه العوامـل الـتي تـؤثر علـى صـورة الكلمة بحذف بعض حروفها تكون مواطن صعوبة امام الطلبة لعدم درايتها بها، وهـي عوامل نحوية او صرفية لم يتعرض لها الطالب في اثناء تعلم الهجاء.

8- اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي.

هـجـاء المصـحف مختلـف عـن هـجـاء العـادي، في عـدة مواضـع هـي الحـذف، والزيـادة، ومـدّ التـاء وقبضـها، والوصـل في بعـض الكلمـات. هـذا يشـكل مـواطن صعوبة يواجهها الطالب حين تقع عينة على بعض ايات القران الكريم في اثناء دراسته.

درس أنموذجي في تدريس القواعد الإملائية لطلاب الصف الثاني المتوسط

اليوم والتاريخ / المادة /

الصف والشعبة / الدرس /

الموضوع / قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الواو

الأهداف العامة :

1- تزويد الطلبة بمجموعة من القواعد الإملائية لضبط صحة كتاباتهم.

2- تنمية مهارات الكتابة الصحيحة لدى الطلبة ، ورسمهم الأحرف رسما صحيحا.

3- تمكين الطلبة من الكتابة الصحيحة.

4- تنمية قدرة الطلبة على التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق.

5- إكساب الطلبة القدرة على تقويم أنفسهم ذاتيا من خلال تدريبهم على اكتشاف الأخطاء وتصويبها.

6- تمكين الطلبة من مهارات الفهم والإفهام، والتعبير عن تأثرهم بالمواقف المختلفة باستعمال علامات الترقيم.

الأهداف السلوكية :

جعل الطالب قادرا على أن:

1- يعرف قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الواو.

2- يميز حركة الهمزة المتوسطة على الواو.

3- يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الواو.

4- يتمكن من كتابة الهمزة المتوسطة على الواو.

5- يتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الواو.

6- يعين الكلمات التي تضم الهمزة المتوسطة على الواو.

7- يعطي أمثلة تضم همزة متوسطة على الواو.

8- يميز بين قواعد الهمزة المتوسطة على الواو وقواعد الهمزة الأخرى.

الوسائل التعليمية:

1- السبورة وحسن استعمالها.

2- الطباشير الملون والعادي.

3- الكتاب المدرسي.

خطوات الدرس:

1- **التمهيد:**

المدرس: درسنا في الدرس السابق موضوع رسم الهمزة المتوسطة على الألف، وعرفنا المواضع التي تكتب فيها الهمزة المتوسطة على الألف، ومن أمثلة الكلمات التي تكتب فيها الهمزة متوسطة على الألف:

طالب: سأَلَ.

طالب اخر: مأْمور.

طالب أخر: ظمآن.

طالب أخر: مَسْأَلة.

المدرس: جيد، والان ننتقل إلى درس جديد هو (قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الواو). ويكتب المدرس عنوان الموضوع على السبورة.

2- **العرض:**

يقرأ المدرس النص الموجود في الكتاب قراءة تعبيرية واضحة، ثم يشرح بعض المفردات والتراكيب الغامضة، ثم يوضح مضمون النص من خلال توجيه الأسئلة إلى الطلاب.

بعد ذلك يلفت المدرس انتباه الطلاب إلى الكلمات التي توجد فيها همزة متوسطة مرسومة على الواو مثل (شؤون، فؤوس، كؤوس)، ويدونها على السبورة؛ ويسأل: كيف رسمت الهمزة في كلمة (شؤون) ؟.

طالب: رسمت على الواو.

المدرس: جيد. ما حركة الهمزة ؟

طالب: الضمة.

المدرس، أحسنت. ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة ؟

طالب: الفتحة.

المدرس: جيد. هذا يعني ان الهمزة تكتب على الحرف الذي يناسب الحركة الأقوى بالنسبة إلى حركة الهمزة وحركة الحرف الذي يسبقها، وقد سلسلنا قوة الحركات في الدرس السابق فمن يتذكر هذا التسلسل:

طالب: تتسلسل قوة الحركات وفقا لما يأتي:

- الكسرة ويناسبها الياء.
- الضمة ويناسبها الواو.
- الفتحة ويناسبها الألف.
- السكون وهي اضعف أنواع الحركات.

المدرس: أحسنت. كلمة (مسْؤولية) كتبت فيها الهمزة على الواو، ما حركة الهمزة ؟

طالب: الضمة.

المدرس: جيد. ما حركة الحرف الذي سبق الهمزة ؟

طالب: السكون.

المدرس: جيد. أيهما أقوى الضمة أم السكون ؟

طالب: الضمة أقوى من السكون.

المدرس: أحسنت. ولهذا كتبت الهمزة على الواو وهو يجانس الحركة الأقوى الضمة. وفي كلمة (مَؤونة) كتبت الهمزة على الواو، ما حركة الهمزة ؟

طالب: الضمة.

المدرس: جيد. ما حركة الحرف الذي سبق الهمزة ؟

طالب: الفتحة.

المدرس: جيد. لماذا كتبت الهمزة على الواو والحرف الذي يسبقها مفتوح؟

طالب: لان الواو يجانس الحركة الأقوى وهي الضمة.

المدرس: جيد. من يعطي لنا مثالا كتبت فيه الهمزة على الواو وحركتها الفتحة، وحركة الحرف الذي يسبقها الضمة ؟

طالب: مُؤَيد.

طالب اخر: مُؤَذن.

المدرس: جيد. بقي لنا أن نتعرف حالة واحدة برسم الهمزة المتوسطة على الواو، من يستطيع أن تذكرها ؟

طالب: إذا كانت ساكنة بعد ضم.

المدرس: جيد. ومثال ذلك: بُؤْس، و مُؤْمن.

3- **القاعدة:**

يستنتج المدرس القواعد الإملائية من الطلاب، ويصوغها بأسلوبه، ويثبتها على السبورة بخط واضح وجميل.

تكتب الهمزة المتوسطة على الواو في الحالات الآتية:

1-إذا كانت مضمومة بعد ضم مثل (فُؤُوس، كُؤُوس)

2-إذا كانت مضمومة بعد فتح مثل (مَؤُونة، يَؤُوب)

3-إذا كانت مضمومة بعد سكون مثل (تفاْؤُل، عطاْؤُك)

4-إذا كانت مفتوحة بعد ضم مثل (مُؤَنث، مُؤَجل)

5- إذا كانت ساكنة بعد ضم مثل (رُؤْية، يُؤْثرون)

4- **التطبيق:**

المدرس:

قال الشاعر: لاحت رؤوس الحرابتلمع بين الروابي

لماذا كتبت الهمزة على الواو في كلمة (رؤوس) ؟

طالب: لأنها جاءت مضمومة.

المدرس: جيد. ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة ؟

طالب: الضمة.

المدرس: جيد. ما الحرف الذي يناسب الضمة ؟

طالب: حرف الواو.

المدرس: جيد.

النشاطات:

1- كونك مدرسا للغة العربية، أي طريقة تفضل في تصحيح الاملاء؟ علل ذلك.

2- من خلال ما درست، حدد اسباب الاخطاء الاملائية، والاساليب المتبعة في علاج الضعف الاملائي.

3- استخلص مشكلات الكتابة العربية في ضوء دراستك.

17

تدريس الأدب والنصوص

- مفهوم الأدب والنصوص
- أهمية الأدب والنصوص
- أهداف تدريس الأدب والنصوص
- خطوات تدريس النصوص الأدبية
- درس تطبيقي

الفصل السابع عشر

تدريس الأدب والنصوص

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادراً على أن:

1- تعرف مفهوم الأدب والنصوص.

2- تشرح أهمية الأدب والنصوص.

3- تبين أهداف تدريس الأدب والنصوص.

4- تشرح خطوات تدريس النصوص الأدبية.

5- تضع خطة أنموذجية لتدريس الأدب والنصوص.

مفهوم الأدب والنصوص :

مقطوعات أدبية من الشعر، أو النثر، يتوافر لها حظ من الجمال الفني، وتعرض على الطلبة فكرة متكاملة، او أفكار مترابطة عدة، ويمكن اتخاذها أساسا لتمرين الطلبة على التذوق الجمالي، وكذلك يمكن الانطلاق منها للتدرب على إطلاق الأحكام النقدية الأدبية.

أهمية الأدب والنصوص :

تعد النصوص محورا لدراسة الأدب إذ أن الأساس الذي تقوم عليه النصوص هو تمكين الطلبة من تذوقها فنيا، يستند على التعمق والشمولية، والتحليل، والاستنباط، والنقد، والتأمل، واكتشاف جمالية عناصر الأدب (الفكرة والخيال، والعاطفة، والاسلوب). فضلا عن اهميتها في تدريب الطلبة على حسن الأداء، وزيادة خبراتهم اللغوية والفنية والثقافية والأخلاقية.

تقوم دراسة النص الادبي على أمرين.

1. معرفة جو النص.

2. دراسة النص نفسه.

ومعرفة جو النص تعني الاحاطة بزمن النص ومكانه، وتعني معرفة قائله والمناسبة التي قيل فيها، لتهيئ لنا تفهم النص وتذوقه بذوق العصر نفسه.

أما دراسة النص فتتناول ثلاث نواح هي :

1. الناحية اللغوية والنحوية : وذلك بشرح المفردات والتراكيب شرحاً لغوياً ونحوياً وتفهم معاني الجمل والتراكيب الصحيحة.
2. الناحية الادبية : وذلك بابراز الافكار العامة الواردة فيه، وبيان صلتها ببيئة الاديب وتوضيح العاطفة التي احسها الاديب وعبر عنها في هذا النص
3. اسلوب النص : وذلك من حيث جزالة الالفاظ ولينها وقوتها وضعفها والتعرض للصور الخيالية، والتعابير الجيدة.

أهداف تدريس الأدب والنصوص :

يرمي تدريس النصوص الادبية الى ما يأتي :

1- تعرف حركات التجديد في الشعر العربي من اقدم عصوره حتى الان.
2- تعرف نشأة النثر العربي وتتبع تطوره من خلال نصوص دالة.
3- الربط بين الوان النثر الحديث وجذورها التاريخية.
4- تعرف حركة الشعر الحديث وبواعثها وخصائصها من خلال نصوص ادبية.
5- تمييز الوان النثر الحديث كل منها من خلال نصوص دالة.
6- تعرف تراجم ادبية للشعراء والكتاب المبدعين لادبنا العربي ودراسة نماذج من نتاجهم تعكس خصائص ادبهم.
7- تذوق النص الادبي وتحليله وبيان خصائصه الفنية.

8- حسن الالقاء والاداء وتمثيل المعنى.

9- تقويم النصوص التي يدرسها الطالب ويصدر احكامه عليها

10- حب الطالب للادب والحصول على الرضا والاشباع منه، وفهم المواقف الانسانية.

11- استعمال مهارة النقد في قراءة النصوص غير المألوفة.

خطوات تدريس النصوص الادبية :

تدرس النصوص الادبية باتباع الخطوات الاتية :

1- التمهيد :

يمهد المدرس للنص الادبي موضوع الدرس بالحديث عن الشاعر او الكاتب صاحب النص، حياته، نتاجه، بيئته، او يتطرق على شكل خطوط عامة الى موضوع الذي سيعالجه النص الشعري او النثري او يتناول قصة او حادثة قديمة او من الاحداث الجارية لها علاقة بالنص.

2- القراءة الأنموذجية :

يقرأ المدرس النص كاملاً قراءة انموذجية، مع ضرورة تنبيه الطلبة الى المتابعة والانتباه وتحريك الكلمات من خلال القراءة.

ويجب على المدرس ان يراعي في قراءته حسن الاداء وتصوير المعنى.

ان مرحلة القراءة مهمة واساسية لانها كفيلة بتقويم السنة الطلبة وتجويد القائهم، ويعد تمهيداً صالحاً لفهم المعنى.

3- القراءة الجهرية لبعض الطلبة :

يقرأ بعض الطلبة الجيدين النص قراءة جهرية، ويفضل ان يقرأ الطالب الواحد عدداً من الابيات لا يتجاوز ثلاثة او اربعة ابيات. والغاية من هذه القراءة جلب انتباه الطلبة الاخرين الى النص وتشجيعهم على القراءة، أي ايجاد جو المناقشة بين الطلبة.

4- شرح المفردات الصعبة :

في هذه الخطوة يثبت المدرس الكلمات الصعبة على السبورة ويشرحها شرحاً وافياً باعطاء المعاني المختلفة والقرائن التي توضح معنى المفردة في النص لتقريب الصورة كاملة الى الطالب.

5- تحليل النص :

في هذه الخطوة يقسم المدرس النص الشعري او النثري على وحدات، وتكون الوحدة الواحدة عادة بيتاً او اكثر، وقد تكون فقرة نثرية (الوحدة هي التي تحمل فكرة معينة).

يوضح اولاً معنى البيت الواحد، فاذا كان البيت الواحد يشكل وحدة يقول للطلبة ان هذا البيت يحمل فكرة معينة، ثم يشرح البيت الاخر.

بعد الانتهاء من شرح القصيدة على شكل وحدات يشرح المعنى العام للقصيدة او القطعة النثرية، ويكون الشرح على تحليل عام للموضوع واعطاء عناصره الاساسية، وان هذه العناصر والحقائق المستنبطة نابعة من النص نفسه يحسها الطالب ويزداد احساسه بها كلما ازداد فهمه للنص، لان النص الادبي هو كائن حي، يجب ان نفهمه. وعلى المدرس مشاركة الطلبة في عملية الشرح والتحليل.

6- استخلاص الدروس والعبر :

ان للنص الادبي بطبيعة الحال رسالة، ويجب على المدرس ان يكون مطلعاً اطلاعاً تاماً مع الدروس والعبرالتي يتضمنها النص. يشترك الطلبة مع المدرس في استخلاص هذه الدروس، لها فوائد تتعلق بالخصائص الفنية للنص، وتتعلق ببعض الاحكام عند الشاعر او الكاتب او تتعلق ببعضهما. وتتعلق بما يصوره النص من ظواهر البيئة الطبيعية او الاجتماعية او السياسية. فهي تفيد الطالب في حياته، أي في تغيير سلوكه.

درس أنموذجي لتدريس موضوع (ابو العلاء المعري) بأسلوب التعلم التعاوني لطلاب الصف الخامس الادبي

اليوم :   الدرس :

التاريخ: الموضوع :

الأهداف العامة :

1- تنمية الثروة اللغوية عن طريق إمداد الطلبة بالألفاظ والأساليب اللغوية الجيدة ومحاولة الانتفاع بها في التعبير(شفهياً وتحريرياً).

2- تنمية ميول الطلبة نحو الأدب الرفيع وتوسع خيالهم وتقوي ملكة الحفظ والتذكر.

3- تنمية الذوق الأدبي لإدراك الجمال اللغوي في النص.

4- تزويد الطلبة بالقيم الخلقية والاجتماعية وغرس الشيم الأصيلة فيهم، وتطبيعهم على المثل العليا من طريق عرض النصوص الأدبية الجيدة.

5- تدريب الطلبة على جودة الالقاء وحسن الاداء ليؤثر النص في النفس عند التمتع بالاستماع اليه.

6- تعريف الطلبة بالأدباء والشعراء المشهورين.

7- تعميق النظرة الإنسانية فالأدب كثيراً ما يحمل الواناً من العواطف الانسانية الزاخرة كالحب والرحمة والتعاون والعدل والشفقة وغيرها.

الاهداف السلوكية :

جعل الطالب قادرا على ان :

1- يفسر معاني المفردات الصعبة.

2- يذكر الصفات التي تحلى بها.

3- يوضح الغرض الشعري الذي يدور حوله النص.

4- يحلل القصيدة تحليلاً أدبياً.

5- يستنتج خصائص اسلوب الشاعر.

6- يوضح السبب الذي شبه الموت بالنوم المريح والحياة بالسهر المضني.

7- يلخص فلسفة الشاعر في اليأس.

8- يعدد العلوم التي الم بها.

9- يبدي رأيه في النص.

10- يذكر سبب تسميته بـ (رهين المحبسين).

11- يبين العواطف المسيطرة على الشاعر.

12- يستظهر القصيدة في الدرس القادم.

الوسائل التعليمية :-

1. صحائف العمل التي يعدها المدرسة ، اذ يقسم الموضوع الدراسي على وحدات فكرية صغيرة يشتمل كل منها على قائمة الافكار الجزئية المهمة لكل فقرة توزع في ضوء الأهداف السلوكية المراد تحقيقها بعد نهاية الدرس.
2. الكتاب المقرر تدريسه.
3. ديوان الشاعر (أبي العلاء المعري).
4. السبورة والطباشير الملون والأبيض.

أسلوب التعلم التعاوني :

1- أعرف الطلاب أسلوب التعلم التعاوني وأهميته وخطواته وكيفية العمل في مجموعات تعاونية بوصفه اسلوباً جديداً عليهم وغير مألوف لديهم.

2- أقسم الطلاب على مجموعات تعاونية صغيرة كل منها (6) طلاب يختلفون في عدد من الصفات والخصائص إذ تجمع كل مجموعة طلاب ذوي تحصيل عال وواطئ ومتوسط.

3- أعرف الطلاب الأهداف السلوكية التي ينبغي تحقيقها بعد نهاية الدرس.

4- أوزع الأدوار أو الواجبات بين طلاب المجموعات التعاونية عشوائياً وتتبدل هذه الأدوار بصورة دورية مع تبدل الموضوعات. ويكون لكل طالب عضو في المجموعة دور معين تتحدد بموجبه المهمة الرئيسة الموكلة إليه وهذه الأدوار هي:

- القائد : وتكون مهمته التحقق من مشاركة الطلاب جميعهم في المجموعة وإدارة الحوار والنقاش. وتلخيص ما توصل إليه طلاب المجموعة بعد انتهاء مهماتهم بشكل تقرير.

- المسجل : يلتزم كتابة النتاج الرئيس للمجموعة، وقد يطلب من إفراد مجموعته تسجيل نتاجاتهم الخاصة، ثم يقوم بالموازنة أو التأليف بينها، ويقدمها بشكل متماسك من العمل المختصر لأفراد المجموعة بشكل فردي.

- الباحث : هو الذي يزود المجموعة بالمعلومات المهمة لإنهاء العمل من طريق الرجوع الى الوثائق أو المراجع.

- المنسق : مهمته تسليم الخطط الخاصة بعمل مجموعته، وهو عضو الارتباط بالمدرس.

- المقوم : مهمته تصحيح الأخطاء لمجموعته.

- المراقب : تكون مهمته مراقبة الوقت والمحافظة على الهدوء في أثناء أدائهم المهمات الموكلة لهم.

5- أطلب من الطلاب تحضير الموضوعات واجباً بيتياً، ومن الطلاب جميعهم من دون استثناء.

6- أقسم الدرس على وحدات صغيرة هي :

أ- قراءة القصيدة في الكتاب.

ب- شرح المفردات الصعبة الموجودة في القصيدة.

ج- نبذة عن الشاعر.

د- أسلوب الشاعر.

هـ- تحليل القصيدة.

و- قراءة أبيات من القصيدة من الذاكرة دون النظر في الكتاب.

ز- الدروس المستقاة من الموضوع.

6- أطلب من كل طالب في المجموعة الأولى أن يلتقي مع نظيره في المجموعات الأخرى صاحب المهمة الموكلة إليه نفسها. أي أن يلتقي قائد المجموعة الأولى مع قائدي المجموعات الأخرى، ومنسق المجموعة الأولى مع منسقي المجموعات الأخرى ... وهكذا. وبذلك تتكون مجموعات جزئية أخرى يجري فيها النقاش والحوار حول نقاط الموضوع الرئيسة.

خطوات الدرس :

1- التمهيد :

أبدأ مع الطلاب من خلال طرح عدد من الأسئلة المتعلقة بالموضوع السابق (المتنبي) لتهيئة أذهانهم للموضوع الجديد، وتوليد الرغبة والدافعية فيهم للمشاركة في موضوع (أبو العلاء المعري).

المدرس :- درستم في الدرس السابق قصيدة للشاعر أبي الطيب المتنبي، فمن يذكر لنا لمن أرسل المتنبي قصيدته ؟

طالب :- أرسلها الى سيف الدولة الحمداني.

المدرس :- جيد، من يذكر مطلع هذه القصيدة ؟

طالب :- مالنا كلنا جوىً يا رسول   أنا أهوى وقلبك المبتول

المدرس :- أحسنت، من يذكر لنا سنة ولادة المتنبي ؟

طالب :- ولد سنة 303 هـ في مدينة الكوفة.

المدرس :- جيد، وكم سنة عاش ؟

طالب :- عاش 51 سنة إذ توفي سنة 354 هـ.

المدرس :- جيد. واليوم ندرس شاعراً آخر عاش في القرن الذي عاش فيه المتنبي نفسه، وهو الشاعر (أبو العلاء المعري).

2- قراءة المدرس الأنموذجية :

أقرأ القصيدة قراءة نموذجية أراعي فيها مخارج الحروف من الأماكن الصحيحة لها فضلاً عن وضوح الصوت وإمكانية سماعه من الطلاب جميعاً ومراعاة حركات أواخر الكلمات، والتعبير عما في القصيدة من انفعالات وتعجب واستفهام وغيرها.

3- قراءة الطلاب الصامتة :

أعطي بعض الوقت للطلاب لقراءة القصيدة قراءة صامتة.

4- قراءة الطلاب الجهرية الأولى :

أختار طالبا واحدا من كل مجموعة ليقرأ جزءاً من القصيدة، على أن يكون من الطلاب القادرين على القراءة التعبيرية الجيدة مع تصحيح الأخطاء في أثناء القراءة لتوفير التغذية الراجعة الفورية، وأطلب من مسجل المجموعة تسجيل نقطة عندما لا يخطئ الطالب بالقراءة أو انه اقل من غيره.

5- شرح المفردات الصعبة الواردة في النص :

أوزع المفردات المطلوب شرحها على المجموعات، وأطلب من المسجل أن يسجل نقطة عندما يجيب احد طلاب مجموعته بصورة صحيحة.

المدرس :- المجموعة الأولى، من يعطي معنى (غير مجد) ؟

طالب من المجموعة الأولى :- غير نافع.

المدرس :- جيد.

المدرس :- ومن يعطي معنى (ترنم شاد) من طلاب المجموعة الثاني ؟

طالب من المجموعة الثانية :- غناء مغن.

المدرس :- جيد.

المدرس :- ومن يعطي معنى (هوان) من طلاب المجموعة الثالثة ؟

طالب من المجموعة الثالثة :- اهانة.

المدرس :- جيد.

المدرس :- ومن يعطي معنى (رفات العباد) من طلاب المجموعة الرابعة ؟

طالب من المجموعة الرابعة :- بقايا أجسامهم.

المدرس :- جيد.

المدرس :- ومن يعطي معنى (اختيالاً) من طلاب المجموعة الخامسة؟

طالب من المجموعة الخامسة :- تكبرا.

المدرس :- جيد.

6- قراءة الطلاب الجهرية الثانية :

أطلب من الطلاب الذين لم يقرأوا القصيدة قراءة بعض الأبيات بحيث تتوزع القراءات على طلاب المجموعات مع تسجيل نقطة للمجموعة التي لا يخطئ طالبها.

7- نبذة عن حياة الشاعر :

المدرس :- المجموعة الأولى. من الشاعر أبو العلاء المعري ؟

طالب من المجموعة الأولى :- هو الشاعر الكاتب الحكيم الفيلسوف احمد بن عبد الله بن سليمان بن محمد التنوخي.

المدرس :- جيد (مع تسجيل نقطة للمجموعة).

المدرس :- المجموعة الثانية. أين ولد الشاعر ؟

طالب من المجموعة الثانية :- ولد في معرة النعمان.

المدرس :- المجموعة الثالثة. متى ولد الشاعر ؟

طالب من المجموعة الثالثة :- ولد سنة 363 هـ ؟

المدرس :- المجموعة الرابعة. من يذكر البيئة أو البيت الذي عاش فيه المعري ؟

طالب من المجموعة الرابعة :- كان أبو العلاء المعري من بيت علم وأدب وشعر وقضاء فوالده عبد الله بن سليمان تولى قضاء وكان شاعراً وجده سليمان بن داود ولي قضاء المعرة وحمص وعرف بالفضل.

المدرس :- المجموعة الخامسة . في أي عمر انتقل المعري الى بغداد ؟

طالب من المجموعة الخامسة :- في سن السادسة والثلاثين انتقل الى بغداد.

8- **تحليل القصيدة :**

المدرس :- المجموعة الأولى. من يحدد الوحدة الفكرية الأولى في القصيدة؟

طالب من المجموعة الأولى : الأبيات الشعرية الثلاثة الأولى (مع تسجيل نقطة للمجموعة).

المدرس :- المجموعة الثانية. من يحدد الوحدة الفكرية الثانية ؟

طالب من المجموعة الثانية : الأبيات من الرابع الى التاسع.

المدرس :- المجموعة الثالثة. وهل نستطيع أن نجزئ هذه الوحدة الى وحدتين صغيرتين ؟

طالب من المجموعة الثالثة : نعم، فالأبيات الرابع والخامس والسادس تشكل وحدة وحدها متداخلة مع الوحدة الثانية للأبيات السابع والثامن والتاسع.

المدرس :- المجموعة الرابعة. من يحدد الوحدة الفكرية الثالثة ؟

طالب من المجموعة الرابعة : الأبيات الشعرية العاشر والحادي عشر.

المدرس :- المجموعة الخامسة. من يحدد الوحدة الفكرية الرابعة ؟ وهل نستطيع أن نجزئ هذه الوحدة الى وحدتين صغيرتين ؟

طالب من المجموعة الخامسة : الوحدة الفكرية الرابعة هي الأبيات الثاني عشر والثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر والسادس عشر.

اما تجزئتها الى وحدتين نعم، نستطيع فالأبيات الثاني عشر والثالث عشر والرابع عشر تشكل وحدة وحدها متداخلة مع الوحدة الثانية للبيتين الخامس عشر والسادس عشر.

المدرس :- المجموعة الأولى. من يحلل الوحدة الفكرية الأولى المتكونة من الأبيات 1-3 ؟

طالب من المجموعة الأولى : إن صوت الناعي الذي يحمل خبر الموت يشبه صوت المبشر بالمولود ... المولود مصيره الفناء ... والبشارة تنقلب في يوم ما نعيا ... فالصوتان متشابهان كما يتشابه صوت الحمامة في بكائها وهديلها على غصنها المتمايل لينا ونضارة.

المدرس :- المجموعة الثانية. من يستطيع تحليل الوحدة الفكرية الثانية المستوحاة من الأبيات 3-9 ؟

طالب من المجموعة الثانية : ثم يحلق الشاعر في آفاق حزينة بعد هذه الأبيات المؤثرة في النفس فهو غاية العجب من كثرة قبور من مات حديثاً وهي تملأ الأرض على سعتها فأين قبور الأوائل ؟ وأين قبور من مات في الأزمنة القديمة ؟ لقد زالت آثارها ودرست وكذلك تدرس قبورنا بتعاقب القرون والسنين وكلنا الى فناء ....

المدرس :- أحسنت. ومَنْ مِنَ المجموعة الثالثة يحلل الوحدة الثالثة المتكونة من 10-11 ؟

طالب من المجموعة الثالثة : إن هذين النجمين المضيئين لأنهما ثابتان لا يزولان يخبرانك عن كنه الحياة وسرها ... فكثيراً ما شاهدا من تبدلات وأبصرا من أمم وبلدان محاها الزمن ودثرتها الأيام.

المدرس :- جيد. لو أردنا تحليل الوحدة الرابعة فماذا نقول ؟

طالب من المجموعة الرابعة : فالحياة كلها تعب وكد وعناء ومن العجب أن يتعلق بها الإنسان ويرغب في زيادة عمره. وأخيرا يلوذ الشاعر بالدين متلمساً فيه راحة نفسية لينقذه من تعبه وحيرته فتراه يؤكد أن الناس خلقوا للبقاء وان الإنسان باق بعد الموت مقرراً حقيقة البعث ساخراً من هؤلاء الذين ينكرون البعث والحياة الآخرة عارضاً أفكاره في صورة بلاغية لطيفة فما الموت إلا تبديل دار بدار وانتقال من دار الأعمال والتعب الى دار أخرى، فمن سعد حظه وحسنت أعماله فهو في دار سعادة وهناء وإلا فهو في دار شقاء وعذاب ... وقد أحسن الشاعر بتشبيهاته البلاغية ... فقد شبه الموت بالنوم المريح والحياة بالسهر المضني.

المدرس :- أحسنت.

9- قراءة أبيات من القصيدة من الذاكرة :

المدرس :- من المجموعة الأولى. من يذكر شيئاً من قصيدة أبي العلاء المعري؟

طالب من المجموعة الأولى يقول :

غير مجد في ملتي واعتقادي   نوح باك ولا ترنم شاد

وشبيه موت النعي إذا قيس   بصوت البشير في كل ناد

المدرس :- ومن من (المجموعة الثانية) يذكر شيئاً من القصيدة ؟

طالب :- أبكت تلكم الحمامة أم غنت   على فروع غصنها المياد

صاح هذي قبورنا تملأ الرحبفأين القبور من عهد عاد

المدرس :- جيد. ومن المجموعة الثالثة ، مَنْ يذكر شيئاً من القصيدة ؟

طالب :- خفف الوطء ما أظن أديم الار ض إلا من هذه الأجساد

وقبيح بنا وان قدم العهد هوان الآباء والأجداد

المدرس :- جيد ومَنْ من (المجموعة الرابعة) يذكر شيئاً من القصيدة ؟

طالب :- سر إن استطعت في الهواء رويدا لا اختيالا على رفات العباد

رب لحد قد صار لحدا مرارا ضاحك من تزاحم الاضداد

المدرس :- جيد. ومَنْ من (المجموعة الخامسة) يذكر شيئاً من القصيدة ؟

طالب :- ودفين على بقايا دفين في طويل الازمان والاباد

المدرس :- جيد.

وتُحدد المجموعة صاحبة أعلى نقاط ويقدم لها التعزيز الايجابي ويكون متنوعاً بتنوع الموضوعات.

- تقديم كلمات شكر وثناء ومديح لطلاب المجموعة.
- تقديم جوائز تقديرية يسيرة مثل الاقلام او المداليات.
- اعطاء درجة اضافية لدرجة الاختبار الفصلي.
- اضافة درجة لدرجة النشاط.

10- **تحديد واجب الدرس القادم :**

تحديد الواجب البيتي، حفظ ثمانية ابيات من قصيدة ابي العلاء المعري للدرس القادم.

النشاطات :

1- بعد أن تعرفت أهمية تدريس الادب والنصوص، فما هي نواحي دراسة النص؟

2- أختر وحدة دراسية للادب والنصوص، ولصفٍّ ما، واكتب خطة تدريسية بحسب خطوات تدريس النصوص الأدبية.

18

تدريس تاريخ الأدب والنقد الأدبي

- مفهوم تاريخ الأدب
- تدريس تاريخ الأدب
- أهداف تدريس تاريخ الأدب العربي
- نشأة النقد العربي
- أهمية النقد الأدبي
- الأهداف العامة لتدريس النقد الأدبي
- طريقة تدريس النقد الأدبي
- خطوات تدريس النقد الأدبي

الفصل الثامن عشر

تدريس تاريخ الأدب والنقد الأدبي

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادراً على أن:

1- تعرف مفهوم تاريخ الأدب.

2- تلخص أهداف تدريس تاريخ الأدب العربي.

3- تتحدث عن نشأة النقد العربي

4- تشرح أهمية النقد الأدبي.

5- تلخص الأهداف العامة لتدريس النقد الأدبي.

6- تشرح طريقة تدريس النقد الأدبي.

7- تشرح خطوات تدريس النقد الأدبي.

مفهوم تاريخ الأدب :

يعد تاريخ الادب دائرة صغيرة من التاريخ العام، يبحث في حياة الادب باعتباره كائناً حياً من حيث عوامل رقيه او انحطاطه، ويتناول تاريخ الادب الفنون الادبية كالشعر والخطابة ويرصد تطور هذه الفنون على اختلاف العصور، ويعرف بالشعراء النابهين والخطباء البارزين والكتاب المجيدين، وما كان لهم من اثر فيمن بعدهم وتأثرهم بمن قبلهم، ويعرض لدراسة البيئة الطبيعية والجغرافية، والحياة الاجتماعية والسياسة والاقتصادية والعقلية والفنية في كل فترة من فترات التاريخ الادبي.

ان تاريخ الادب وصف لحياة الفن الادبي في عصر من العصور وتطوره في العصور المتتابعة، ويدرس التطورات التي المت بهذا المجتمع، وتاريخ الادب علم حديث النشأة، ظهر في اوربا في القرن الثامن عشر وعنى به المستشرقون في القرن التاسع عشر، ونقله طلاب البعثات العائدون من اوربا الى بلادهم العربية.

تدريس تاريخ الادب :

الادب نتاج الحياة التي يحياها الادباء، واثر من اثار البيئة بما تشتمل عليه من اوضاع سياسية واقتصادية ودينية وغيرها، اما التاريخ فهو مادة الادب ومفسر دلالاته ومعلل خصائصه وميزاته، ومنه وبه يتصور في فنونه واساليبه من شعر ونثر.

فالشعر السياسي مثلاً في القرن الاول الهجري كان وليداً للحياة السياسية، ونهضة الخطابة في العصور الاسلامي كانت ثمرة من ثمار الدعوة الى الدين الجديد، والهجاء كان نتيجة للتناحر والخلافات وتعدد المذاهب .... وهكذا.

وعلى هذا الاساس يدرس الادب في ظل التاريخ، وان تكون دراسة الثاني مستفيضة ان اردنا فهم الاول فهماً صادقاً عميقاً. وبهذا ظهرت في الادب عصور تاريخية تسبق دراسة الادب نفسه، للوقوف على الظروف والاحوال الاجتماعية التي اثرت فيه واكسبته خصائصه في الالفاظ والمعاني والاغراض، واوجدت من الشعراء والخطباء والكتاب من كان انتاجهم الادبي سجلاً حافلاً باحداث امتهم وواقع البيئة التي عاشوا فيها.

تاريخ الادب لون من الوان الدراسات الادبية يبحث في احوال الادب وعوامل نهضته وسقوطه في العصور المختلفة، ويبين ما اثر فيه من العوامل السياسية والاجتماعية والطبيعية، ويتحدث في اعلام اللغة والادب ويصور تطور حضارة الامة الفكرية والوجدانية.

ان تاريخ الادب وصف لحياة الفن الادبي في عصر معين وتطوره في عصور اخرى يدرس التطورات التي المت المجتمع الذي يعيش فيه الاديب، لان المجتمعات لا تقف حيث هي وانما تنتقل من حال الى حال مثلما انتقل العرب من ادوار البداوة التي عاشتها طوال حياتها في عصر ما قبل الاسلام الى دور جديد في ظل الاسلام.

جاء الاسلام بعقيدة جديدة وبقواعد جديدة للسلوك الانساني وتقاليد تختلف عن مأثور التقاليد السابقة. ثم نجد هذا التطور مرة اخرى في مدة الازدهار التي شهدها المجتمع في العصور العباسية التي اتصلت فيها العقول العربية بثقافتها الاصلية، وبما اتصل المجتمع بثقافات الانسانية الاخرى التي جاءت من الفرس

واليونان والرومان والهند. وهذه الحضارات تأثرت بحضارة العرب وثقافتهم وانعكس هذا التأثير والتأثر على نتاج الأدباء.

أهداف تدريس تاريخ الادب العربي :

1- تعرف ابرز الظواهر الادبية والقضايا الفنية في الادب العربي قديمه وحديثه وخصائصها من خلال نصوص حية دالة.

2- تمثيل الظواهر الادبية والفنية بما يلقي الضوء على ظروف نشأتها وتطورها من خلال نصوص حية دالة ايضاً.

3- تعرف الفنون الادبية التي نشأت ونضجت في العصر الحديث وتمثل خصائصها من خلال النصوص.

4- تعرف ابرز الكتاب والشعراء الذين يمثلون الظواهر الادبية والترجمة لهم بايجاز وتدريس مختارات من نتاجهم.

5- تنمية مقدرة الطالب على تحليل النص وتذوقه ونقده.

6- حفظ عدد من القصائد الشعرية والمقطوعات النثرية الممثلة للظواهر المدروسة.

النقد الأدبي :

نشأة النقد العربي :

النقد العربي كان واضحاً في الاسواق الجاهلية في العصر الاسلامي، كسوق المريد بالبصرة. وكان التحكيم في النقد – في هذه الاسواق وفي المريد ونظرائهما- قريب الشبه بما كان من التحكيم المسرحي في العصور اليونانية القديمة قبل نشوء النقد المنهجي عندهم، خير من عبر عنه الجاحظ حين نصح الكاتب والشاعر بالاحتكام الى ذوق الصفوة من الجمهور والثقة في ذلك الذوق، دون ضرورة التماس تعليل فني منه : " فاذا اردت ان تتكلف هذه الصناعة وتنسب الى هذا الادب، فقرضت قصيدة، او حبرت خطبة، او أُلفت رسالة، فاياك ان تدعوك ثقتك بنفسك، أو يدعوك عجبك بثمرة عقلك، الى ان تنتحله وتدعيه، ولكن أعرضه على العلماء في عرض رسائل، أو اشعار، او خطب، فان رأيت الاسماع تصغي له، والعيون تحدج اليه، ورأيت من يطلبه ويستحسنه، فانتحله. فاذا عاودت امثال

ذلك مراراً فوجدت الاسماع عنه منصرفة، والقلوب لاهية فخذ في غير هذه الصناعة واجعل رائدك الذي لا يكذبك حرصهم عليه او زهدهم فيه"[1].

أهمية النقد الأدبي :

يهتم بتحليل النصوص الادبية لبيان صفات الجودة والرداءة فيها ولا يعتمد النقد على الشكل في النص الادبي، بل على علم المضمون ايضاً، والمعنى واللفظ، فاذا كان للحكم على الالفاظ مرتبطاً بالقوانين البلاغة فان الحكم على المعنى مرتبط بالناقد نفسه من حيث ثقافته وتجربته النقدية وذكاؤه، وعليه فالنقد هو الحكم على النصوص الادبية بعد التحليل والموازنة بما يظهر قيمتها الادبية ومستواها الفني لفظاً ومعنى واسلوبها وفكرة.

ليس النقد هو البحث عن العيوب في النص الادبي، وانما هو الدراسة الفاحصة بقصد تعرف مستوى الجودة او الضعف، وتقدير القيمة الحقيقية للمنقود من حيث المزايا والمثالب.

الأهداف العامة لتدريس النقد الادبي :

يهدف تدريس النقد الى ما يأتي :-

1- ان يلم الطالب بحركة النقد الادبي القديم عند العرب.
2- ان يتعرف ابرز النقاد العرب القدامى، وتبين المعالم الكبرى لمناهجهم النقدية.
3- ان يتعرف ابرز القضايا النقدية في النقد العربي واستيعابها ضمن سياقها الذي نشأت فيه.
4- ان يلم بتطور حركة النقد الادبي الحديث عند العرب.
5- ان يتعرف ابرز النقاد العرب المعاصرين، وتبين المعالم الكبرى لمناهجهم النقدية.

(1) الجاحظ ، أبو عثمان عمرو بن بحر . البيان والتبيين ، ص203 ، تحقيق وشرح الأستاذ عبد السلام هارون ، القاهرة ، 1950 .

6- ان يتعرف اشهر المذاهب النقدية العالمية، وادراك اثرها في النقد الادبي الحديث.

7- ان يتذوق جماليات النص الادبي وتفهمها عن طريق التحليل النقدي.

طريقة تدريس النقد الادبي :

ان تدريس النقد الادبي لا يختلف كثيراً عن تدريس المواد الاخرى، ولكنه ينماز عنها بتركيزه على الجوانب النقدية للنص الادبي ففي ضوئها يحكم على النص وعلى مكانته الادبية. ويكون النقد بهذا المعنى القدرة على ادراك الصفة الجمالية الكامنة في العلاقة بين العناصر التي تكون هذا النص.

ولكي تسير عملية النقد في مسارها الصحيح يجب ان يتمثل القارئ (الطالب) الحركة النفسية في العمل الادبي، وادراك الوحدة العضوية فيه، وادراك الترابط بين أجزائه، والتعبير عن فكرة الاديب واحاسيسه، ومنهم درجة التوافق بين تجربة الأديب وقدرته على صياغة التجربة، كذلك يتعرف الطالب الصور البلاغية ومدى توافقها من النص وبالنتيجة الإحساس بقيمة المفردة وموقعها في ذلك النص.

خطوات تدريس النقد الادبي

1- التمهيد :

يمهد المدرس لدرس النقد الادبي اما بالتطرق للشاعر او الكاتب صاحب النص، او بتناول قصة او حادثة لها علاقة بالنص، او بالحديث عن الفكرة الاساسية التي يدور حولها موضوع النص. ويمكن ان يلجأ المدرس في نقد النص الادبي الى التمهيد بأسلوب آخر هو التذكير بأهمية النقد وكيفية تذوق النص الادبي، وكيفية تعرف النواحي الجمالية في النص الادبي، لان الهدف الرئيس من تدريس النقد الذي لم يلتفت اليه الكثير من المدرسين الى الآن.

2- عرض النص وقراءته :

يعرض المدرس النص المراد نقده على السبورة ويقرؤه قراءة انموذجية معبرة. ويمكن ان يقرأ بعض الطلاب الجيدين النص قراءة جهرية ايضاً.

3- **التحليل النقدي :**

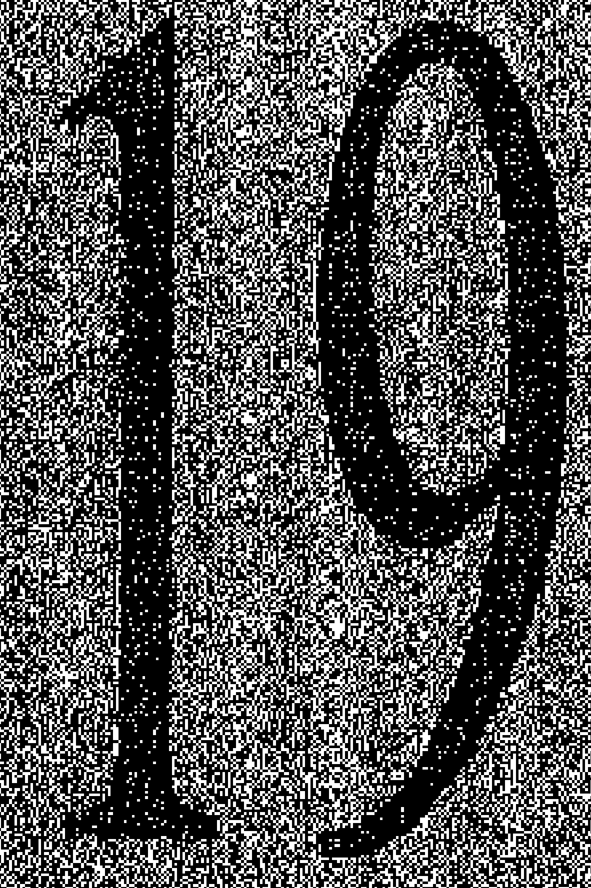
يبدأ المدرس بالتعاون مع الطلاب بشرح النص وتحليله، ويمكن ان يطبق خطوة تحليل النص في تدريس النصوص الادبية هنا، على ان يستعمل اسلوب المناقشة في التحليل. ومن المعروف ان النص الادبي يقسم الى وحداته الفكرية ويحلل على هذا الاساس. وفي نقد النص الادبي تتبع الطريقة ذاتها، ولكن يكون التركيز على اظهار الجوانب السلبية والايجابية، على الغور في اعماق النص للتوصل الى الحالة النفسية التي عليها الشاعر، واسباب معالجاته لهذه القضية واللغة التي استعملها؛ والتعبير عن معاناته بصدق. وعندما يدرك الطالب ذلك يستطيع ان يوجه نقداً ادبياً صحيحاً.

النشاطات :

1- أكتب تقريرا عن الفرق بين الأدب، وتاريخ الأدب في ضوء ما تعلمت.
2- استخلص بنقاط اهداف تدريس تاريخ الأدب.
3- اختر نصّاً أدبياً، لصفٍّ ما، وحلّل النص، مبيناً صفات الجودة والرداءة فيه.
4- اختر نصّاً أدبياً، لصفٍّ ما، ودرّسه بحسب خطوات تدريس النقد الأدبي.



تدريس البلاغة



- مقدمة
- أسس تدريس البلاغة
- تدريس البلاغة
- أهداف تدريس البلاغة
- خطوات تدريس البلاغة

الفصل التاسع عشر

تدريس البلاغة

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادراً على أن:

1- تشرح مقدمة عن البلاغة.

2- تلخص أسس تدريس البلاغة.

3- تشرح تدريس البلاغة.

4- تلخص أهداف تدريس البلاغة.

5- تذكر خطوات تدريس البلاغة.

6- تكتب خطة أنموذجية لتدريس مادة البلاغة.

مقدمة:

البلاغة مصطلح واسع عرفه العرب الأقدمون منذ العصر الجاهلي، وكانت تمارس بالفطرة والسليقة.والبلاغة في اللغة مشتقة من بلغ الشيء يبلغ بلوغاً وبلاغاً: وصل وانتهى، وتبلغ بالشيء، وصل الى مراده.

لقد كان للقرآن الكريم الفضل في توجه العلماء الى البلاغة والاعتناء بها، فهي مدينة في نشأتها الى الحدث القرآني؛ لان علماء المسلمين لم يدخروا جهداً في اثبات إعجاز القرآن الكريم من طريق بيان بلاغته وفصاحته، لكونه أنزل باللغة العربية، وكون العرب عرفوا بالبلاغة والبيان، لذا اصبح تحدي القرآن لهم، وعدم تمكنهم من ان يأتوا بسورة من مثله، معجزاً لهم، وحين نتصفح كتب إعجاز القرآن الكريم، نجدها قائمة على عناصر متعددة، تعد البلاغة الأساس فيها.

من هنا كانت نشأة علم البلاغة، فضلاً عن الغرضين التعليمي والنقدي، وابتعاد العرب عن جريرتهم، وفساد لغة بعضهم بسبب مجاورتهم للأعاجم أو الحياة بين ظهرانيهم، ثم ان ظهور المولدين في المدن الإسلامية كان من الأسباب التي أدت الى ظهور اللحن في كلام بعض العرب ؛ لذا كلف أولياء أمور المسلمين علماء اللغة والنحو بوضع علامات الاعراب والتنقيط للمحافظة على لغة القرآن الكريم من اللحن هذا من جانب، ولتساعد على التعلم الصحيح لهذه اللغة من جانب آخر، فكان الغرض التعليمي سبباً آخرا في ظهور البلاغة، ولا ننسى الغرض الثالث لظهور البلاغة وهو الغرض النقدي، اذ لا يمكن بأي حال من الأحوال إغفال علاقة البلاغة التكاملية مع بقية العلوم الاخرى لاسيما النقد الادبي فالبلاغة تعين الناقد كثيراً ؛ لانها تقدم له الآلة التي تهيئ له الفهم والحكم، ولذلك اعتنى القدماء عناية كبيرة بها وألفوا الكتب فيها.

أسس تدريس البلاغة :

يستند تدريس البلاغة الى اسس عامة ينبغي لمدرس البلاغة ان يدركها ويؤمن بها، ويكون حريصاً على تنفيذها ؛ ومن هذه الاسس:

1- أن تكون البلاغة ذات صلة وثيقة بالنصوص الادبية والنقد، إذ بهذه الصلة نتجه بالبلاغة اتجاهاً ذوقياً خالصاً، ومن الخطأ فصل البلاغة عن الادب، لان فصلها يعني معاملتها معاملة النحو في عرض الامثلة واستنباط القاعدة، وهذه طريقة غير صالحة في تدريس فن يعتمد الذوق والاحساس. ولابد للبلاغة ان تّدرس في ظل النصوص الادبية ؛ لان الغرض منها تذوق النصوص وفهمها فهماً دقيقاً، وتبيين نواحي الجمال فيها، وفهم ما يدل عليه النص من ضروب المهارة الفنية للاديب.

2- ان يتم الوصول الى الظاهرة البلاغية بعد فهم النصوص الادبية فهماً جيداً، فالطالب لا يدرك اسرار الجمال في النص الا بعد فهم دقيق لمعاني النص وصوره الفنية، أي ان النص يخضع اولاً للقراءة الجيدة، وفهم المعنى والتحليل وعقد الموازنات، ثم تذوق النص وتمثله.

3- ان يربط الوحدات البلاغية، ويتم الربط هنا اولاً بين عناصر كل وحدة والمقصود بالوحدة البلاغية هنا مجموعة الموضوعات التي تكون غايتها واحدة، فالجناس والسجع والطباق وحدة تؤدي الى الانسجام الصوتي، والامر والنهي والاستفهام وحدة تؤدي الى الطلب.

4- ان يتمرن الطلبة تمرينات كافية على الصور البلاغية، فدروس البلاغة لا تحقق الغرض المنشود إلا بالتدريب المستمر على الصور البلاغية، والحقيقة ان خير ما يتدرب عليه الطلبة آيات القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، ومختارات من عيون الشعر، ومختارات من جيد النثر.

5- ان يكون المدرس حريصاً على إبراز العلاقة والجانب النفسي والاجتماعي للأديب وبذلك يقول الخولي: " تبحث البلاغة في القطعة الأدبية، فتدرس عناصر العمل الأدبي، والعلاقة ما بين اللفظ والمعنى، ثم الصناعة المعنوية، أي مباحث المعاني الأدبية، فتدرس خصائصها المميزة وأثر العوامل النفسية والأدبية في ذلك وتدرس البلاغة الأساليب الفنية في الأدب، ودلالاتها على شخصية الأديب، أي إدراك سبب إكثار اديب ما في الدعوة الى الجود والانفاق ولماذا يكثر اديب آخر في الدعوة الى الانتقام والأخذ بالثأر، اننا نجد صوراً شتى وتعابير كثيرة لدى الادباء ولكن هذه التعابير والصور تحكمها الحالة النفسية والاجتماعية للشاعر او الاديب. ألم نجد شاعراً يصور الشمس بأنها مصدر الخصب والنماء في حين يصورها آخر مصدر اللهيب والحرائق.

6- العمل على توثيق الرابطة بين البلاغة والقراءة وبين البلاغة والتعبير، اذ يمكن ان تكون المادة المقروءة مادة لدراسة بعض الصور البلاغية، وفي التعبير تنتشر العيوب وتزداد المآخذ عندما لا يحكم الطالب الذوق الادبي فيما يقول او ينشئ.

تدريس البلاغة :

ان اهتمام العرب بالبلاغة قادهم الى الاهتمام بتدريسها والوصول بها الى ما ترمي إليه من إدراك ما في الأدب من معان وأفكار، وتنمية الذوق، وتطوير القدرة على النقد، وتحسين اسلوب التعبير، فدرس البلاغة هو المعين على تذوق النصوص الادبية المختلفة وفهمها فهماً دقيقاً، ولا يقتصر الغرض منه على تصور المعنى العام للنص، بل يتجاوزه الى معرفة خصائصه ومزاياه الفنية.

ولا يقتصر تدريس البلاغة على حفظ القوانين والمعايير فقط، ولكن المهم ان يحس المتعلم بما وراء تلك القوانين والمعايير وان يدرك مثلاً ان فلسفة التشبيه تعني توضيح صورة باخرى اقوى منها، وان القول بأني رأيت الاسد يختلف في دلالته الادبية عن رأيت رجلاً كالاسد وغير ذلك من الالوان البلاغية، فان كل فروع البلاغة ليست قوالب حبست فيها قوانين ولكنها إشارات الى الألوان من التعبير الادبي.

وعند النظر في تأريخ البلاغة نجد ان علماءها قد استخدموا طريقة التحليل في تدريسها وفهمها وتذوقها، ويرى كثير من العلماء ان البلاغة العربية قد بلغت نضجها وكمالها على يد عبد القاهر الجرجاني فهو اول من اسس هذا الاسلوب - التحليل - الذي يعتمد الدقة في البحث والاستقصاء في تتبع العلاقات بين الكلم.

ومما لا يخفى ان تحليل الاسلوب ادبياً يعني جهداً واضحاً في محاولة الكشف عن اللمحات المضيئة والإشارات الدقيقة التي يتميز بها النص، وهذا الاستقصاء والاستغراق يقود الى محاولة ملامسة الجوهر، المكنون في العمل الادبي ؛ وهذه العملية في الكشف عن الجوهر وسير معاني العمل الادبي، تجعل الباحث يتطلع الى اكتشاف دلالات اخرى، أبعد من تلك الدلالات التي تعطيها لغة النص في القراءة الاولى.

ودعا عبد القاهر الجرجاني ايضاً الى اتّباع الطريقة النفسية في تدريس البلاغة، وهي مبنية على قاعدة نفسية معروفة تتلخص في ان المتكلم يبذل ما يستطيع لجلب السامع الى جانبه بإشراكه في الحكم بدلاً من فرضه عليه، ومن

ثم يؤدي المعنى الجليل الواقع بعبارة صحيحة فصيحة لها في النفس اثر خلاب مع ملاءمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه.

والمتتبع لطرائق تدريس البلاغة يجدها قد مرت بالمراحل نفسها التي مر بها تدريس القواعد النحوية. ويرى بعضهم ان الطريقتين الاستقرائية والقياسية هما اكثر الطرائق شيوعاً في تدريس البلاغة، فقد اخذ المدرسون في تدريس البلاغة تارة بالطريقة الاستنباطية، فيسوقون الامثلة ويناقشونها، ويستنبطون منها مع الطلبة القاعدة، وتارة بالطريقة القياسية فيذكرون القاعدة اولاً، ثم يقيسون عليها امثلة تندرج تحتها.

وقد جرت محاولات في بعض الاقطار العربية لتيسير تدريس البلاغة والاستجابة لدعوات الخروج بدرس البلاغة من جموده، ففي عام 1960 – 1961 ألغيت في مصر حصة البلاغة، ودمجها في حصص النصوص والأدب مع الاكتفاء بكتاب واحد للنصوص والأدب مذيّل بباب أطلق عليه (إلمامة بلاغية).

وفي بداية السبعينيات طبقت بعض اقطار الخليج العربي والمغرب العربي الاسلوب نفسه، وذلك بتدريس البلاغة في ظل النصوص الادبية، لان الغرض منها تذوق هذه النصوص، وفهمها فهماً دقيقاً وبيان نواحي الجمال فيها، وفهم ما يدل عليه النص من ضروب المهارة الفنية للاديب.

أهداف تدريس البلاغة:

يهدف تدريس البلاغة الى ما يأتي:

1-معرفة الطالب بشكل موجز البلاغة العربية من الناحية التاريخية وبعض البلاغيين المشهورين ومصنفاتهم البلاغية.

2- إلمامه بالبيان العربي وقدرته على كشف مواطنه في النصوص الادبية.

3- إلمامه بمعاني الجمل الخبرية والانشائية.

4- قدرته على تبين العلاقة بين اللفظ والمعنى مساواة وإيجازاً واطناباً.

5- قدرته على تبين العلاقة بين التركيب اللغوي والمعنى.

6- إلمامه ببعض ما يحسن الكلام العربي معناً ولفظاً.

خطوات تدريس البلاغة :

ان نجاح تدريس البلاغة يظل مرهوناً بالقدرة على الاهتداء الى مواطن الجمال والقوة في النص، واثر اللون البلاغي في تجميل الكلام او توضيحه او تقويمه على ان يزيد عناية المدرس بالكشف عن نواحي القوة والجمال في التعبير البلاغي بالاشتراك مع الطلبة وتمكينهم من شخصياتهم الفنية. ويتجلى هذا الامر في طريقة المناقشة اكثر من أية طريقة اخرى، فهي تعين الطالب على دراسة النص الادبي دراسة جمالية، فيها تفهم لافكاره ومناقشة لمعانيه وادراك لمجازاته.

1- التمهيد :

ويكون بجلب انتباه الطلبة الى الدرس الجديد، بربطه بالدرس السابق، في هذه الحالة يشترك مع نقطة التمهيد في تدريس قواعد اللغة العربية.

2- العرض والتحليل :

تعرض النصوص البلاغية سواء أكانت على شكل جمل ام على شكل نص متكامل على السبورة وبخط واضح، واستعمال وسائل الايضاح المناسبة. ثم يبدأ المدرس بقراءة هذا النص او النصوص قراءة جهرية معبرة، وبعد عرض النصوص تبدأ عملية التحليل في هذه الخطوة يبدأ المدرس بأثارة اسئلة معينة حول النصوص، أو يعطي مقدمات فيها اثارة للطالب لحمله على المشاركة في الدرس.

3- القاعدة:

بعد استكمال عملية التحليل يصبح لدى الطالب مجموعة من الافكار التي يمكن ان يصوغها بمساعدة المدرس على شكل قاعدة.

4- التطبيق :

يشير المدرس بعد التوصل الى القاعدة مجموعة من الاسئلة للتطبيق على القاعدة، او يعطي امثلة تطبيقه اضافية.

درس أنموذجي لتدريس البديع من مادة البلاغة لطلاب الصف الخامس الأدبي باستعمال خريطة المفاهيم

الصف والشعبة: الدرس:

اليوم والتاريخ: المادة: البلاغة والتطبيق

الموضوع / وحدة البديع

الأهداف العامة:

1- تمكين المتعلم من استخدام اللغة في نقل أفكاره الى غيره بطريقة تسهل عليه الإدراك والتمثيل.

2- تنمية قدرة المتعلم على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الاثار الادبية وتذوق ما فيها من جمال.

3- زيادة استمتاعهم بألوان الأدب المختلفة من خلال النصوص الادبية وتقدير الصور الادبية فيها ونقدها.

الأهداف السلوكية:

جعل الطالب قادرا على أن:

1- يتعرف السجع بوصفه لونا من الوان البديع.

2- يصوغ تعريفا لمفهوم السجع باسلويه الخاص.

3- يتعرف الجناس بوصفه لونا من الوان البديع.

4- يصوغ تعريفا لمفهوم الجناس باسلوبه الخاص.

5- يميز بين أنواع الجناس.

6- يتعرف الطباق والمقابلة بوصفهما لونين من الوان البديع.

7- يصوغ تعريفا لمفهومي الطباق والمقابلة باسلوبه الخاص.

8- يوازن بين طباق الايجاب وطباق السلب.

9- يتعرف على التورية بوصفها لونا من الوان البديع.

10- يصوغ تعريفا لمفهوم التورية باسلوبه الخاص.

الوسائل التعليمية :

1-كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي.

2-السبورة وحسن استخدامها.

3-الطباشير الملون والاعتيادي.

4-خريطة المفاهيم للوحدة.

خطوات الدرس :

1- التمهيد :

المدرس: في الدرس السابق درسنا تعريف البلاغة وقلنا هي ؟

طالب: مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته

المدرس: بعد ان تعرفنا البلاغة وعلومها واهدافها وقلنا ان للبلاغة علوما ثلاثة هي ؟

طالب: البديع والبيان والمعاني.

المدرس:درسنا لهذا اليوم كما تعرفون هو علم البديع، والبديع لغة ؟

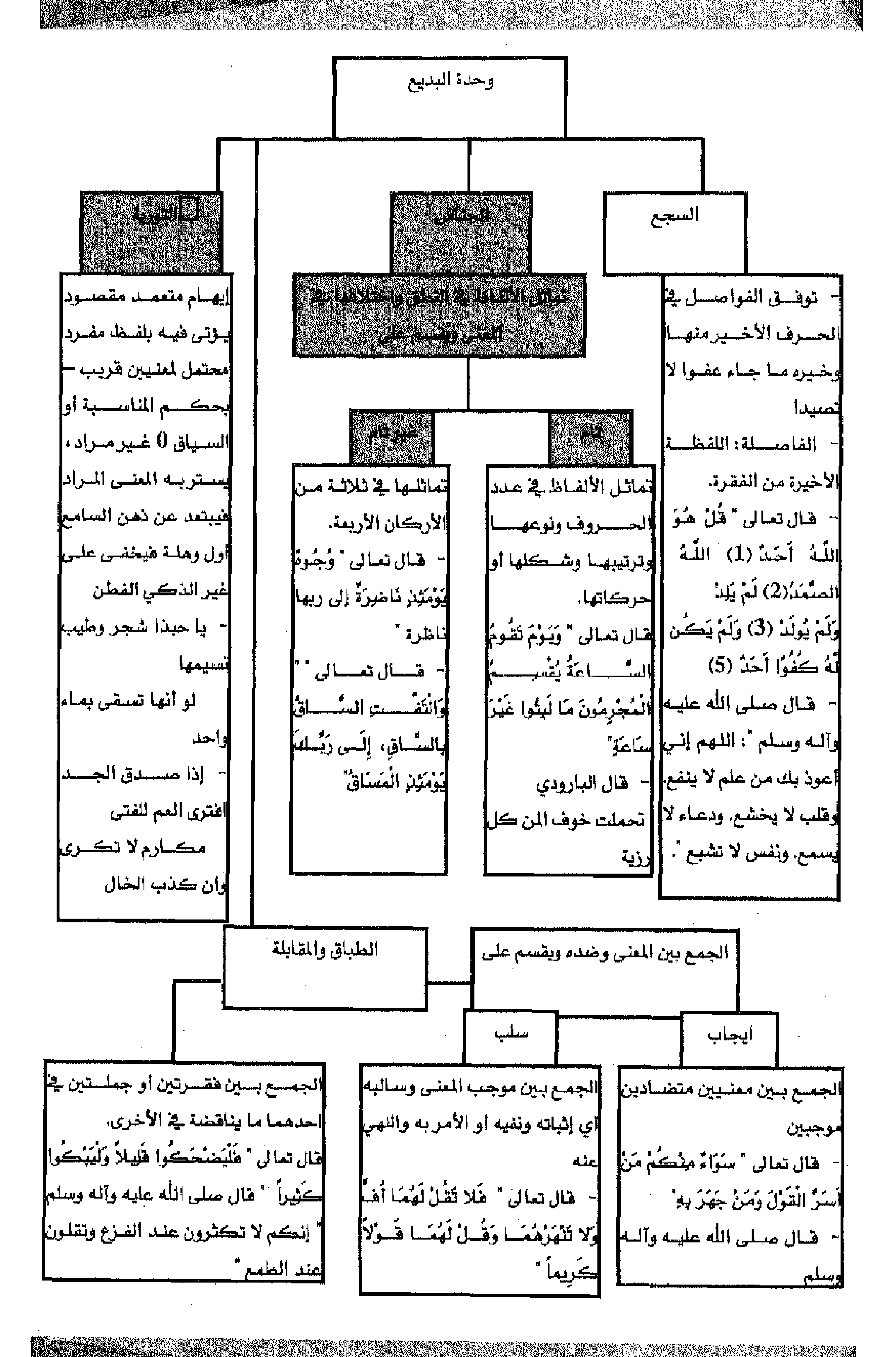
طالب:المستحدث المستطرف، أي الجديد الطريف المبتكر

المدرس:فالبديع كالموسيقى التي تفرحنا وتحزننا وتغضبنا وترضينا وتبعث النشوة في نفوسنا من صوره ؟

طالب:السجع، الجناس، الطباق والمقابلة، التورية.

2-عرض القواعد وتفصيلها

يتم عرض الخريطة المعدة لهذا الغرض التي اعدّها الطلبة جزءً من واجبهم البيتي.


وحدة البديع
السجع
الجناس
التورية
توفق الفواصل في الحرف الأخير منها وخيره ما جاء عفوا لا تصيدا
الفاصلة: اللفظة الأخيرة من الفقرة.
قال تعالى " قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ (1) اللَّهُ الصَّمَدُ (2) لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (3) وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ (5)
قال صلى الله عليه وآله وسلم ": اللهم إني أعوذ بك من علم لا ينفع، وقلب لا يخشع، ودعاء لا يسمع، ونفس لا تشبع ".
تماثل الألفاظ في النطق واختلافها في المعنى وينقسم على
تام
غير تام
تماثل الألفاظ في عدد الحروف ونوعها وترتيبها وشكلها او حركاتها.
قال تعالى " وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ يُقْسِمُ الْمُجْرِمُونَ مَا لَبِثُوا غَيْرَ سَاعَةٍ"
قال البارودي
تحملت خوف المن كل رزية
تماثلها في ثلاثة من الأركان الأربعة.
قال تعالى " وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَاضِرَةٌ إِلَى رَبِّهَا نَاظِرَةٌ "
قال تعالى " وَالْتَفَّتِ السَّاقُ بِالسَّاقِ، إِلَى رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ الْمَسَاقُ"
إيهام متعمد مقصود يؤتى فيه بلفظ مفرد محتمل لمعنيين قريب – بحكم المناسبة أو السياق () غير مراد، يستتر به المعنى المراد فيبتعد عن ذهن السامع أول وهلة فيخفى على غير الذكي الفطن
يا حبذا شجر وطيب نسيمها
لو انها تسقى بماء واحد
إذا صدق الجد افترى العم للفتى
مكارم لا تكرى وان كذب الخال
الطباق والمقابلة
الجمع بين المعنى وضده ويقسم على
ايجاب
سلب
الجمع بين معنيين متضادين موجبين
قال تعالى " سَوَاءٌ مِّنكُم مَّنْ أَسَرَّ الْقَوْلَ وَمَن جَهَرَ بِهِ"
قال صلى الله عليه وآله وسلم
الجمع بين موجب المعنى وسالبه اي إثباته ونفيه أو الأمر به والنهي عنه
قال تعالى " فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا "
الجمع بين فقرتين أو جملتين في احدهما ما يناقضه في الأخرى.
قال تعالى " فَلْيَضْحَكُوا قَلِيلًا وَلْيَبْكُوا كَثِيرًا " قال صلى الله عليه وآله وسلم " إنكم لا تكثرون عند الفزع وتقلون عند الطمع "

المدرس: الآن أمامكم هذه الخريطة التي تبين لنا صور البديع وهي كما تعرفون تتكون من ؟

طالب:السجع:هو توافق الفواصل في الحرف الاخير منها.

المدرس:وما الفاصلة ؟

طالب:هي اللفظة الاخيرة من الفقرة.

المدرس:من يأتي بمثال عن السجع ؟

طالب:بسم الله الرحمن ﴿وَالضُّحَىٰ ﴿١﴾ وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَىٰ ﴿٢﴾ مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ﴿٣﴾ وَلَلْآخِرَةُ خَيْرٌ لَّكَ مِنَ الْأُولَىٰ ﴿٤﴾ وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَىٰ ﴿٥﴾ أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَىٰ ﴿٦﴾ وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَىٰ ﴿٧﴾ وَوَجَدَكَ عَائِلًا فَأَغْنَىٰ ﴿٨﴾ فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ ﴿٩﴾ وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ ﴿١٠﴾ وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ﴾

المدرس:اين الفواصل ؟

طالب:والضحى، والسجى، قلى، الاولى، فترضى، فآوى، فهدى، فاغنى، حرف الالف المقصورة في نهاية الكلمات وفي تقهر وتنهر حرف الراء.

المدرس:احسنتم.

ومن صور البديع الاخرى وهي كما في الخريطة امامكم ؟

طالب:الجناس:وهو تماثل الألفاظ في النطق واختلافها في المعنى.

المدرس:وما انواع الجناس ؟

طالب:الجناس التام:تماثل الألفاظ في عدد الحروف ونوعها وترتيبها وشكلها او حركاتها

المدرس:مثال على ذلك ؟

طالب:قال تعالى :﴿وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ يُقْسِمُ الْمُجْرِمُونَ مَا لَبِثُوا غَيْرَ سَاعَةٍ﴾

المدرس:اين الألفاظ المتماثلة في النطق وتختلف في المعنى.

طالب:الساعة ففي الاولى يوم القيامة ،والاخرى تعني الوقت أي (60) دقيقة

المدرس:الجناس الاخر هو ؟

طالب:الجناس غير التام:أي تماثلها في ثلاثة من الاركان الاربعة

المدرس:مثال على ذلك ؟

طالب:قال تعالى "(وَالْتَفَّتِ السَّاقُ بِالسَّاقِ ❖ إِلَى رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ الْمَسَاقُ)

المدرس:اين الجناس غير التام ؟

طالب:الساق، المساق حيث اختلفتا في عدد الحروف

المدرس:من يستطيع ان يوازن بين السجع والجناس ؟

طالب: السجع:توافق الفواصل في الحرف الاخير منها

اما الجناس تماثل الألفاظ أي كلمة كاملة وليس حرفا واحدا في نهاية الفاصلة.

المدرس:لدينا نوع آخر من صور البديع هو ؟

طالب:الطباق والمقابلة

المدرس: ما الطباق وما المقابلة ؟

طالب:الطباق هو الجمع بين المعنى وضده وهو نوعان

طالب آخر:طباق الايجاب:أي الجمع بين معنيين متضادين موجبين وطباق السلب:الجمع بين موجب المعنى وسالبه أي اثباته ونفيه.

المدرس:من يعطي مثال لكل نوع ؟

طالب:طباق الايجاب:قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: ((خير المال عين ساهرة لعين نائمة))

هنا ساهرة ونائمة

طالب:اما طباق السلب قال تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ هنا يعلمون ولا يعلمون

المدرس:وما المقابلة ؟

طالب: الجمع بين فقرتين او جملتين في كل منهما معنى في احداهما ما يناقضه في الاخرى

المدرس:مثال ذلك ؟

طالب: قال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: (انكم لتكثرون عند الفزع، وتقلون عند الطمع).

المدرس:واين المقابلة في الحديث الشريف ؟

طالب: استاذ كل الجملة فهنا تكثرون والفزع وهنا تقلون والطمع.

المدرس: بوركتم، من صور البديع ايضا التورية، فمن يعرفها في اللغة ؟

طالب:اخفاء الشيء باظهار غيره.

طالب آخر في الاصطلاح: ايهام متعمد مقصود يؤتى فيه بلفظ مفرد محتمل لمعنيين قريب بحكم المناسبة او السياق –غير مراد؛ يستر به المعنى المراد فيبتعد عن ذهن السامع اول وهلة فيخفى على غير الذكي الفطن.

المدرس:مثال ذلك ؟

طالب:سأل رجل رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم في غزوة بدر: قائلا ممن القوم فقال عليه الصلاة والسلام من ماء، فظن الرجل انهم من القبائل العربية في نواحي العراق، لشيوع التسمية بالماء فيها، كمنذر بن ماء السماء، مع ان الرسول الكريم اراد انهم من ماء مثل كل كائن حي، فاجاب بهذا سائله وكتم سره وسر اصحابه وحافظ على لسانه الشريف من الكذب.

3-التقويم:

عرض امثلة متنوعة على السبورة ممثلة لكل نوع من انواع البديع ويبدأ الطلاب بحلها وتصنيفها والتمثيل لها من ادبياتهم،ويراجع المدرس الخرائط التي اعدها الطلاب وتوازن مع ما اعده المدرس لنقلها في دفاترهم.

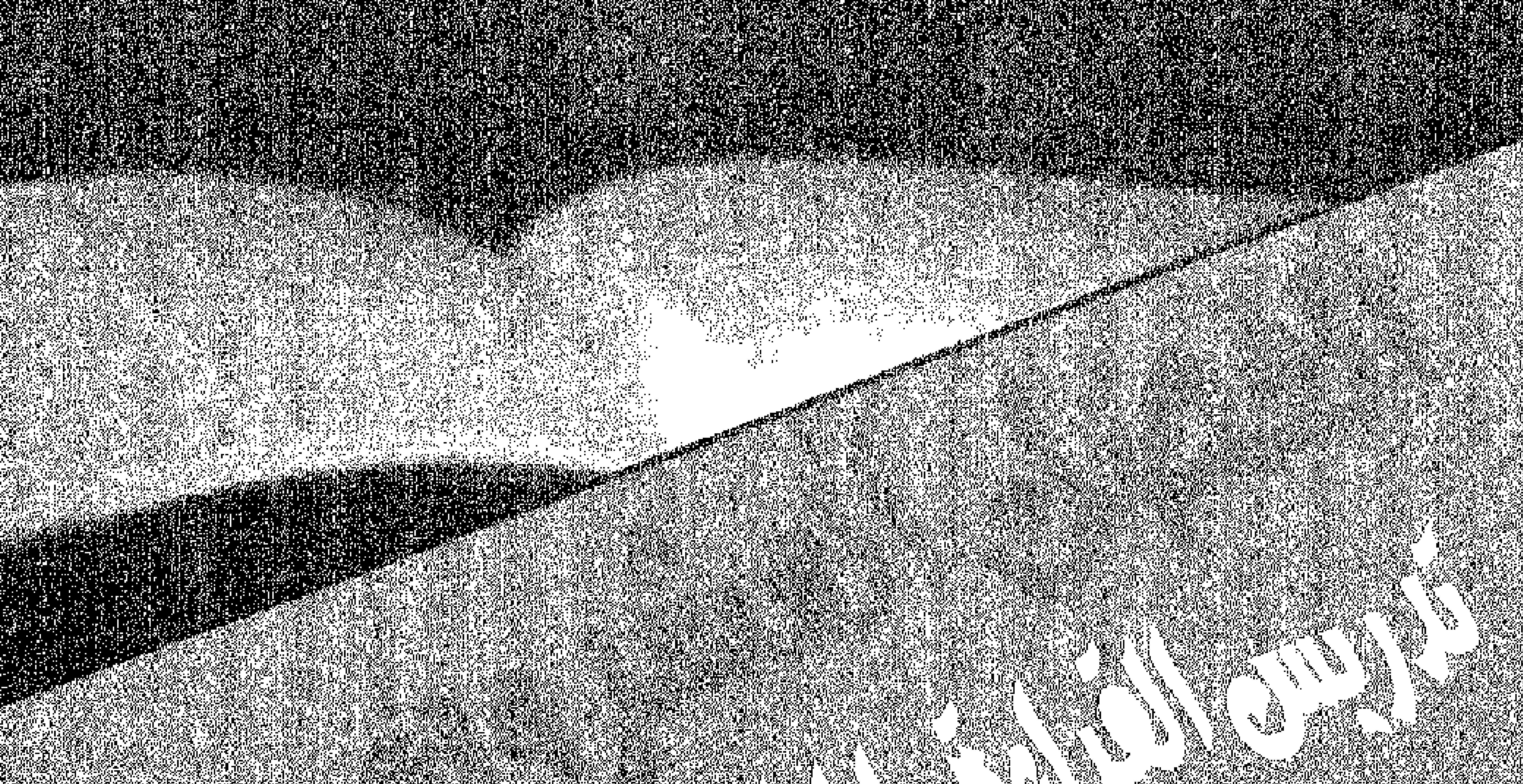
4-الواجب البيتي:

تحضير موضوع السجع ورسم خريطة مفاهيم للموضوع.

النشاطات:

1- دعا عبد القاهر الجرجاني الى " اتباع الطريقة النفسية في تدريس البلاغة " فسّر هذا القول.

2- أكتب خطة انموذجية لتدريس وحدة دراسية في مادة البلاغة بطريقة تراها تعين الطالب على دراسة النص الأدبي دراسة جمالية.



تدريس القراءة والمطالعة

أهمية القراءة

أنواع القراءة

أهمية المطالعة

أهداف تدريس المطالعة

خطوات تدريس المطالعة

توجيهات للمطالعة الصحيحة

20

الفصل العشرون

تدريس القراءة والمطالعة

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادراً على أن:

1- توضح أهمية القراءة.

2- تذكر أنواع القراءة.

3- توضح أهمية المطالعة.

4- تلخص أهداف تدريس المطالعة.

5- تشرح خطوات تدريس المطالعة.

6- تذكر توجيهات للمطالعة الصحيحة.

7- تكتب خطة أنموذجية لتدريس المطالعة.

أهمية القراءة:

(اقرأ) بهذه الكلمة خط لنا الوحي طريق خلاص البشر من الجهل، واوصى لنا بأهم وسائل التعلم. وظلت هذه الصرخة تدوّي وتملأ الأرجاء حتى يومنا هذا ، وأخالها تظل كذلك الى يوم ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ﴾[1].

والقراءة من أهم وسائل العثور على الحكمة. فعن طريقها ينفتح باب العلم والمعرفة أمام المتعلم فتتوسع مداركه وتهذّب، وتقوّم عاداته. كما أنّها مظهر من مظاهر النمو، لها أهميتها بوصفها عاملا من عوامل الشخصية واتزانها.

وكلما ازدهرت الحضارة، وتشعبّت أطرافها زادت حاجة الفرد والمجتمع الى القراءة، والحاجة اليوم هي اكثر من ذي قبل، فالأفراد على اختلاف أعمارهم وقابلياتهم يحتاجون إليها لزيادة خبراتهم ونموهم ليصبحوا قادرين على التكيف مع العالم الحاضر الكثير النمو والحركة.

---

(1) العلق / 1- 5 .

ونظراً لأهمية القراءة في تحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي واثرها في ترقية الشعوب جعلت اليونسكو من أول أهدافها نشر الأبجدية، وتثبيت عادة القراءة من خلال التزوّد بالكتب المناسبة، لان القراءة طريق واضح المعالم في ترقية الأفراد وتطوير المجتمعات.

فهذا الفيلسوف الإنكليزي (فرانسيس بيكون) يرى ان القراءة تصنع الإنسان المتكامل، ويقول (اديسون): بالقراءة تعلّمت كل شيء. والعقاد يتفق معهما في الرأي نفسه فيقول: أنا أهوى القراءة، لان عندي حياة واحدة في هذه الدنيا، وحياة واحدة لا تكفيني، ولا تحرّك كل ما في ضميري من بواعث الحركة، والقراءة دون غيرها هي التي تعطيني اكثر من حياة في مدى عمر الإنسان الواحد ؛ فالقراءة تعدّ نافذة المعرفة الإنسانية التي يطل منها الإنسان على الفكر الإنساني لتعرّف الثقافات الحاضرة والارتباط بها، وهي الغذاء العقلي والنفسي والروحي الذي يحقق التوازن والانسجام.

ونظراً لأهمية القراءة عدّت أساسا للنشاط التعليمي، وصار تعليمها في المدرسة اليوم من الأمور المهمة التي حظيت باهتمام المربين في أنحاء العالم كله في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، وتدخل ضمن أساسيات أهداف التربية في التعليم الابتدائي، وان اختلف المربون في أهمية الأهداف الأخرى فلن يختلفوا في أهمية القراءة بكونها هدفاً من أهداف هذه المرحلة.

فالقراءة تلقى أهمية بالغة في المرحلة الابتدائية بوصفها المدخل الطبيعي للتعلم، بل ان المدرسة الابتدائية تفشل فشلاً ذريعاً إذا لم تنجح في تعليم تلامذتها القراءة. وذلك لان نجاح التلميذ وتقدمه في المواد الدراسية جميعها يتوقفان على قدرته القرائية. فهي ليست مادة ذات محتوى محدد يمكن ان تدرس منفصلة كأغلب المواد الأخرى، بل هي جزء أساس من كل مادة من المواد الأخرى، ووسيلة تسهل العديد من أنواع التعلم.

أنواع القراءة:

القراءة من حيث الشكل وطريقة الأداء تنقسم على نوعين: القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية.

القراءة الصامتة:

هي القراءة التي يدرك من خلالها القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق والهمس، ولا يستخدم فيها الجهاز الصوتي فهي قراءة سرّية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة. كما انها تستند الى طائفة من الأسس النفسية والاجتماعية والعضوية، وهذه الأسس هي التي تقوي الحاجة إليها. فهي توفر للقارئ الوقت، وتجلب له الراحة، والاستمتاع مما يتيح له القيام بالعمليات العقلية بهدوء وانسجام، زيادة على انها لازمة وضرورية كمقدمة للإجادة في القراءة الجهرية اذ ينبغي ان تسبق الصامتة الجهرية، اقرارا للمعنى في ذهن القارئ وتسهيلاً لسلامة النطق.

القراءة الجهرية:

هي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها، وبذلك كانت القراءة الجهرية اصعب من القراءة الصامتة. ويحتاج مزاولتها الى الكثير من المهارات اللغوية كالتلفظ والاحتراز من الأخطاء النحوية الى جانب الإلقاء، وحسن الأداء.

وتقسم القراءة تبعا للغرض منها على أنواع خمسة هي:

الأول - القراءة العاجلة: التي ترمي الى البحث عن معلومة ما بسرعة كالاطلاع على فهارس الكتب وقوائم العناوين والأسماء.

الثاني - القراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع: وهي قراءة اكثر دقة من القراءة العاجلة.

الثالث - القراءة المتأنية: التي تتطلب التأني والتريث لفهم المادة بالتفصيل ويحتاج إليها الطالب في مراحله الدراسية جميعها.

الرابع - قراءة المتعة: التي عادة ما تكون في أثناء أوقات الفراغ.

الخامس - القراءة النقدية التحليلية: التي يحتاج إليها الناقد والأديب في عملية نقد الأعمال الأدبية.

أهمية المطالعة :

أصبحت المطالعة في المدرسة الحديثة سبيلاً مهماً إلى التعليم المثمر، فإذا أريد للمتعلمين في المدرسة أن يكونوا مواطنين يدركون معنى المواطنة فلا يكفي أن يفهموا فقط ما يقرؤونه، إذ لابد أن يعلموا كيف يفكرون فيما قرؤوه، ويناقشونه وينقدونه، لذا تعد المطالعة عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية يستند إليها مقدار اكتساب المتعلم للحقائق، والمعلومات، والمهارات وتطبيقها تطبيقا إيجابيا، كي تعطي تلك العملية ثمارها، وتحقق أهدافها، وهي من الوسائل المهمة في نقل ثمرات العقل البشري والمشاعر الإنسانية النقية التي عرفها عالم الصفحة المطبوعة، وامتد مفهوم المطالعة من التعرف والنطق والفهم لتصبح أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، فهي نشاط فكري متكامل، لتسير بخبرات الطلبة العادية وتجعل لها قيمة عالية، وتتفتح أمامهم أبواب الثقافة العامة أينما كانت، وتمنحهم راحة من عناء الواجبات اليومية المألوفة ولا سيما المطالعة الممعنة في الخيال، وابلغ من هذا انهم عن طريق المطالعة يرسمون لانفسهم حدودا لمحيط الحياة التي يرغبون في أن تكون من حظهم، ويهيؤن أنفسهم بعد ذلك بنشاط زائد لتحقيق آمالهم ومطامحهم.

وتكتسب المطالعة بصورة عامة سواء أكانت مدرسية أم غير مدرسية، أهمية كبيرة في حياة الأفراد، سواء أكانت هذه المطالعة في المراحل الأولى من حياتهم المدرسية أم في المراحل اللاحقة، فبوساطتها يستطيع الفرد أن يطالع ما يريد في أي وقت يشاء؛ فهي عملية غير مقيدة بزمن محدد او مكان محدد.

والمطالعة تكسب الطالب مهارات تجعل منه إنساناً مختلفاً في شخصيته وفي طريقة معالجته للأمور عن غيره، لذلك تعد مهمة للنمو وتثقيف الذات.

فالمطالعة مفتاح النجاح في المواد الدراسية المختلفة وأساس التقدم في الحياة، وهي سبيل الإنسان لفهم النفس والحياة والكون وفي تراثنا العربي تأكيد كبير لأهميتها فحينما ندرك أن الخطوة الأولى في التعلم جاءتنا من السماء فهي طريقة الخلاص من الجهل، وهاهو المتنبي يقول:

أعز مكان في الدنا سرج سابح وخير جليس في الزمان كتاب

لقد مر مفهوم المطالعة عبر التاريخ بتطور كبير إذ سار هذا المفهوم في المراحل الآتية:

1- كان مفهوم المطالعة محصورا في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعريفها والنطق بها، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء.

2- تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، وصارت المطالعة عملية فكرية عقلية ترقى الى الفهم، أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار.

3- تطور هذا المفهوم بأن زيدَ عليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء تفاعلا يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب أو يشتاق أو يسر.

4- انتقل مفهوم المطالعة إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية.

ودلت الأبحاث التي أجريت لفهم عملية المطالعة على أنها عملية تمر بعدة خطوات منها:

1- نظر القارئ إلى الصفحة المكتوبة في ضوء كاف.

2- تحمل أعصاب العين الرسالة البصرية إلى منطقة الإبصار في المخ.

3- ارتباط مراكز الإبصار بمراكز الكلام.

4- عند إفادة القارئ من المقروء أو من بعضه فاستجاب له وتمثله ضمه إلى خبراته وصار جزءا من معارفه.

أهداف تدريس المطالعة:

يهدف تدريس المطالعة الى ما يأتي:

1- تنمية مقدرة الطالب على المطالعة الذاتية بما يعمق استيعابه للفن الادبي الذي يقرؤه.

2- قدرة الطالب على تحليل الافكار الرئيسة التي يقرأها ونقدها.

3- قدرة الطالب على نقد اسلوب الكاتب.

4- تمكين الطالب من اعداد البحوث والتقارير على وفق منهجية علمية.

5- اكتساب الطالب ذخيرة مناسبة من الالفاظ والتراكيب التي يرقى فيها تعبيره ويصح بها اسلوبه.

خطوات تدريس المطالعة :

1. التمهيد:

الغرض من التمهيد هو تهيئة اذهان الطلبة الى الموضوع الجديد، وتوجيه افكارهم اليه بطريقة مشوقة، ولا يعني هذا مجرد الوصول الى عنوان الدرس بقدر ما يعني ان يشعر الطلبة بعد التمهيد بحاجة الى القراءة، ليهتدوا بعد ذلك الى حل المشكلة من المدرس، وقد يكون التمهيد بتوجيه بعض الاسئلة من المدرس، وقد يكون بربط الموضوع بمعلومات اخرى لدى الطلبة او قد يكون بالتعريف بمؤلف النص المقروء.

2. قراءة المدرس:

يقرأ المدرس النص قراءة جهرية وبصوت واضح يسمعه الجميع مراعياً مستلزمات القراءة الجهرية مثل تقطيع العبارات، وبيان اساليب الاستفهام والتعجب والامر والاخبار. ويجب ان تتصف القراءة بحسن الاداء او النطق وتمثيل المعاني. ويعد تمثيل المعاني من الامور التي تظهر من خلاله جمالية النص وروعته. فالقراءة تحمل الطلبة على التنافس فيما بينهم في محاكاة مدرسهم.

3. القراءة الصامتة:

يعطى الطلبة في هذه الخطوة فرصة مناسبة لقراءة النص قراءة صامتة، وفيها ينبه المدرس طلبته الى تحديد الكلمات الصعبة والعبارات او الجمل الغامضة لديهم. وينبه المدرس هنا الى ان على الطالب ان يستفسر عن الكلمات التي لا يعرف معناها حقاً.

وعلى المدرس أيضا ان يمنح الوقت المناسب على اساس الطالب المتوسط في القراءة والفهم.

4. شرح المفردات الصعبة:

يثبت المدرس معاني المفردات التي يسأل الطلاب عنها على السبورة. على ان يوضح هذه المعاني بطريقة جيدة، اذ ان بعض المفردات تعطي اكثر من معنى، وبعضها يتطلب قرائن عديدة لفهمها، والافضل الاهتمام بمعنى المفردة التي وردت في سياق الموضوع المقروء، لكي لا ينصرف ذهن المتعلم الى معانٍ بعيدة عن الموضوع. ففي هذه الخطوة اعانة على فهم المعنى وزيادة ثروة الطلبة اللفظية وان حسن اداء الطلبة للقراءة الجهرية يتوقف الى حد كبير على فهمهم معنى ما يقرؤون.

5. القراءة الجهرية للطلبة:

تستغرق هذه الخطوة معظم وقت الدرس، فالقصد من قراءة الطلبة ان يقرأ الطلبة لا ان يتعلموا نحواً او ادباً او تعبيراً على الرغم من اهمية الترابط بين فروع اللغة العربية. يجب ان يبدأ المدرس بالطلبة الجيدين في القراءة الذين يستطيعوا محاكاته، على ان يقرأ الطالب الواحد جزءاً مناسباً من الموضوع، ينبغي ان يشارك معظم الطلبة ان لم يكن جميعهم في القراءة الجهرية.

6. الدروس والعبر:

إن الموضوع المقروء يحمل هدفاً معيناً، ويرمي الى غاية منشودة وعلى المدرس ان يختبر مدى استيعاب طلابه للافكار الاساسية في الموضوع، وما يحمله من معان ودروس وعبر ويلخص المدرس بأسلوب ادبي راق الدروس والعبر التي تضمنها النص المقروء.

توجيهات للمطالعة الصحيحة:

يجب على المدرس ان يدرب طلابه على المهارات الاتية:

1- حاول قدر الامكان ان توسع مجال البصر في الطالعة، وذلك يقتضي ان ننظر في الوقت ذاته الكلمات التالية للكلمة التي ننطق بها. ان ذلك سيساعدك وسيمكنك من المطالعة بتنغيم مضبوط، والقاء مستند الى الثقة.

2- هنـاك لـوازم في الاسلوب العربـي لاتنفـك عـن بعضـها الـبعض، مثـل الصـفة والموصوف، او المضاف والمضاف اليه. ولا اتصور ان قارئاً يقطع التعبير عند كلمـة (جلسـة) وهـو يـرى بعـدها صـفة (سـرية)، او يقـول (جلسـة) دون ان يصلها بالكلمة التالية (محادثات) مثلاً، فان من الضروري مراعاة وصل حروف الجر، وحروف العطف بما بعدها.

3- حاول ان تقرأ الجملة كلمة كلمة بعدّ ان الجملة مجموعة من الكلمات تؤدي معنى مستقلاً يحسن السكوت عليه، وهذا السلوك القرائي يجعلك تفهم ما تقول، وتنقله للاخرين نقلاً سليماً.

4- اذا قرأت دون ضبط لبنية الكلمة او دون تشكيل لاواخر الكلمات فان ذلك لا يحقق فهماً صحيحاً وسليماً لما تقول. حاول ان تضبط الكلمات ضبطاً داخلياً وعلى اواخر الكلمات قدر الامكان، حتى تفهم الاخرين ما تنقله لهم من افكار ومفاهيم وحقائق.

5- القراءة الجهرية تجعل منك مرسلاً، وما تقرؤه هو الرسالة، ومن توجه اليه قراءتك هو المستقبل. وهي مراعاة المستوى المعرفي والثقافي للجمهور، وانت تقرأ فتتمهل في قراءتك، او تنغم من الكلام بشكل الغاية المنشودة من الموضوع الذي تقرؤه.

6- حاول ان تقرأ وكأنك تتحدث، فلا ترفع صوتك دون داع ولا تخفضه دون سبب، وان تقرأ وكأنك صديق يتحدث مع صديق له، يقدم له خبراً او فكرة او مشكلة او موضوعاً ليعرفه ويفهمه.

7- علامات الترقيم في اللغة المكتوبة عوض عن الموقف اللغوي الحي؛ فلكي تحول اللغة المكتوبة الى لغة حية ينبغي بالانفعالات والمشاعر والاحاسيس، فعليك ان تتمثل المعنى وتترجم علامات الترقيم الى ما ترمز اليه من مشاعر واحاسيس، لا في صوتك فحسب، بل في انطباعات وجهك، فهو مرآة للمستمع يساعد في نقل الرسالة إليه واضحة وجلية.

درس أنموذجي لتدريس موضوع في المطالعة لطلاب الصف الرابع الإعدادي العام

اليوم / الصف والشعبة/

التاريخ / الدرس /

الموضوع / من وصية الإمام علي لابنه الحسن (عليهما السلام)

الأهداف العامة:

1 – زيادة ذخيرة الطلاب وتنميتها من الألفاظ والتراكيب والخبرات، والحقائق العلمية التي يرقى بها تعبيرهم.

2 – تنمية الذوق الأدبي للطلاب.

3 - تنمية قدرة الطلاب على إدراك بعض نواحي الجمال .

4 – تهذيب الجانب الوجداني، وتنمية العواطف النبيلة والسامية التي تسهم في بناء شخصية الطالب.

5 – تعريف الطالب بان القراءة وسيلة من وسائل التفاهم العالمي لتقدير ثقافة الأمم الأخرى وعلومها وفنونها.

6 - تمكين الطلاب من المهارات الأساسية لتصبح قراءتهم جيدة، وتتمثل في جودة النطق وصحته والطلاقة في القراءة، وصحة الأداء المعبر عن المادة المقروءة.

7 - تنمية قدرة الطلاب بما للكلمة الواحدة من دلالات متعددة.

الأهداف السلوكية (الخاصة):

جعل الطالب قادراً على ان:

1 – يتمكن من النطق السليم.

2 – يتقن القراءة والتعبير وصحة الإلقاء.

3 – يدرك معنى التقوى والأخاء والتضحية من اجل الحق.

4 – يتعرف أهمية الوصايا عند العرب.

5 – يتعرف أهداف وصية الإمام لابنه الحسن (عليهما السلام).

6 – يتعرف حقوق الصحبة والاخوة، وأهميتها في حياة الإنسان.

الوسائل التعليمية:

1 – السبورة وحسن تنظيمها.

2 – الطباشير الملون والعادي.

3 – الكتاب المقرر تدريسه.

خطوات التدريس:

اولا : التمهيد:

- المدرس: تكثر الوصايا في تراثنا، واهتم العرب بها كثيراً، لماذا ؟

- طالب: لانها تميزت بالايجاز والبلاغة، والتوجيه.

- طالب آخر: وانها تمثل الدعوة الى مكارم الاخلاق.

- المدرس: نعم، وبعد ؟

- طالب ثالث: ولها ادب خاص تميز بقصر عبارته، ووضوح فكرته وخلاصة تجربته.

- المدرس: نعم، وهذا الادب من اب يوصي ابناءه، او حكيم يعظ ابناء قومه، او ام تنصح ابنتها على الطريق القويم، وموضوعنا هذا اليوم هو من وصية الامام علي (عليه السلام)، وهي من خير الوصايا التي تبصر بعواقب الامور، وتذكر بالعمل الخالد، والقول الحسن، والتعامل الصادق.

ثانيا : قراءة المدرسة النموذجية الجهرية:

يقرأ المدرس الموضوع من وصية الامام علي لابنه الحسن (عليهما السلام) وهو من منهج الصف الرابع الاعدادي العام قراءة جهرية، وبصوت واضح يسمعه الجميع.

ثالثا : القراءة الصامتة:

يقرأ الطلاب الموضوع قراءة صامتة، بلا تحريك الشفاه او الهمس، ويضعوا خطا تحت الكلمات التي لا يعرفوا معناها او العبارات الغامضة التي يصعب عليهم فهمها.

المدرس: اعزائي الطلبة: عليكم الآن قراءة الموضوع من غير همس، وان تضعوا خطاً بالقلم الرصاص تحت الكلمات او العبارات التي تودون الاستفسار عنها.

رابعا : شرح المفردات اللغوية:

يثبت المدرس المفردات الصعبة على السبورة، وبخاصة المفردات التي يسأل الطلاب عن معناها ومنها :

التلافي: التدارك ما فسد او كاد.

شد الوكاء: ربط القربة.

صرمه: قطيعته.

جموده: بخله.

الغيض: الغضب الشديد.

مغبة: العاقبة.

لن: امر، من اللين الغلط او الخشونة.

جار: مال عن الصواب.

خامسا : القراءة الجهرية للطلاب (القراءة الاولى):

يقرا الطلاب الموضوع قراءة جهرية بعد تقسيمه على وحدات، ويبدأ اقدرهم على القراءة واكثرهم محاكاة في القراءة، على ان يقرا كل طالب فقرة او اكثر.

المدرس: احمد، اقرأ الموضوع بصوت واضح، يستطيع معه زملاؤك الاستماع بصورة جيدة.

المدرس: شكرا يا احمد.

ثم يقرأ طالب اخر فقرة اخرى وهكذا الى نهاية الموضوع.

سادسا : قراءة الطلاب الجهرية (الثانية) وشرح المعنى :

يقرا الطلاب الموضوع ثانية، ولا تقتصر القراءة على الطلاب المتفوقين فقط ويوضح المدرس المعنى العام لكل فقرة.

سابعا : استخلاص الدروس والعبر :

يوجه المدرس بعض الاسئلة للطلاب للوقوف على مدى استيعابهم للموضوع ثم يثبت على السبورة اهم الفوائد العملية المستقاة من النص، بأسلوب واضح سهل.

المدرس: ما اهداف وصية امير المؤمنين (علي بن ابي طالب) لابنه (الحسن) (عليهما السلام) ؟.

طالب: تقوى الله سبحانه وتعالى في الامور الحياتية والدنيوية.

طالب اخر: التضحية من اجل الحق.

المدرس: بماذا اوصى الامام ابنه الحسن ؟

طالب: محبة الاخرين والاحسان اليهم .

طالب اخر: مصاحبة الأخيار والابتعاد عن الأشرار.

المدرس: اما أهم الفوائد المستقاة من النص.

1 – الصداقة والاخوة، حقوق يجب الحفاظ عليها.

2 – قطع صلة الرحم من كبائر الذنوب.

3 – بلاغة الامام علي (عليه السلام) في أقواله وافعاله.

4 – حفظ المال بالتدبير خير من الطلب الى الاخرين.

ثامناً: الواجب البيتي:

يحدد المدرس الواجب المطلوب انجازه من الطلاب.

النشاطات:

1- انطلق من قول (اديسوس): " بالقراءة تعلمت كل شيء " متحدثا عن اهمية القراءة للانسان بصورة عامة.

2- مر مفهوم المطالعة عبر التاريخ بتطور كبير أذكر مراحل هذا المفهوم.

3- اكتب خطة انموذجية لتدريس المطالعة لطلبة الصف الثاني المتوسط.

4- لخص اهداف تدريس المطالعة.

5- ما توجيهاتك للمطالعة الصحيحة، في ضوء ما تعلمت.

تدريس التعبير

أهمية التعبير

أنواع التعبير

أساليب تدريس التعبير

أهداف تدريس التعبير

أسباب ضعف الطلاب في التعبير

طرائق الارتقاء بتعبير الطلبة



الفصل الحادي والعشرون
تدريس التعبير

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادراً على أن:

1- توضح أهمية التعبير.

2- تشرح أنواع التعبير.

3- تلخص أساليب تدريس التعبير.

4- تلخص أهداف تدريس التعبير.

5- تعدد أسباب ضعف الطلاب في التعبير.

6- تشرح طرائق الارتقاء بتعبير الطلبة.

7- تكتب خطة أنموذجية لتدريس التعبير.

أهمية التعبير:

على الرغم من أهمية التعبير فانه لم يأخذ مكانته ضمن مناهج اللغة وهو يشكل أنواع الممارسات اللغوية: الوظيفية، والإبداعية ومع هذه الأهمية ما يزال الاهتمام به ضعيفاً، من حيث الحصة الأسبوعية الوحيدة التي قد يهملها كثير من المدرسين لأن إنجاز درس التعبير عملية مجهدة في نظرهم وتتطلب تفكيرا وتصميما وإلماما بالصعوبات التي تواجه الطلبة في مجال ترتيب الأفكار وتنظيم الأساليب، فينبغي أن تحدد المعاني والأفكار والمشاعر والمواقف التي يجب ان يوجه الاهتمام إليها، ولعل الأمر الذي يسهم في نجاح الخطة هو اختيار الموضوع الملائم الذي يتجاوب مع اهتمامات الطلبة ويعالج القضايا والمواقف الاجتماعية ومشكلات الحياة اليومية لأن الموضوعات التي تعرض على الطلبة ويدعون الى الحديث عنها والكتابة فيها موضوعات تركز غالبيتها على الوصف والتعبير عن الذات والخيال، وتبتعد عن الواقع الذي يعيش فيه الطلبة، لأنها تتناول قضايا بعيدة كل البعد عن حياتهم، وتتناول موضوعات لا تتناسب مع الزمن الذي يعيشون فيه، أو التوقيت الذي تعطى فيه، وهذا يؤخر نمو الطلبة في التعبير.

والتعبير من الأسس المهمة التي يستند إليها التفوق الدراسي، وإجادته تعني إجادة الدراسة اللغوية خاصة وتفوقاً في المواد الدراسية الأخرى عامة ؛ فالشخص الذي يمتلك السيطرة على القدرات التعبيرية ومهاراتها بامكانه صياغة العبارة الدقيقة، فالتعبير يشمل اثنتين من مهارات اللغة هما: الحديث والكتابة ويعتمد امتلاكهما على مهارتين أخريين هما: الاستماع والقراءة فدراسة اللغة تتركز حوله ولا مغالاة في ان يقال: إن اللغة نوع من أنواع التعبير.

أنواع التعبير:

ويقسم التعبير من حيث الشكل على قسمين هما: التعبير الشفهي والتعبير التحريري.

التعبير الشفهي:

يقصد به أن يعبر الطالب عما في نفسه بجمل من دون أن يكون قد كتبها، ويعد جزءا مهما في ممارسة اللغة واستعمالها، وكثيرة هي المواقف التي يستخدم فيها الكلام في الحياة اليومية، ويرمي الى تمكين الدارسين من اكتساب المهارات الخاصة بالحديث والمناقشة، والقدرة على التعبير المؤثر الجميل.

التعبير التحريري (الكتابي):

هو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية والمكانية، ووسيلته الكلمة المكتوبة أو المحررة بأساليب جميلة مناسبة، والدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها وربط بعضها ببعض.

إن التعبير الشفهي (التحدث) يعد حصيلة خبرات الفرد على امتداد حياته وتوظيفاً مستمراً لها، وعلى قدر ثقافة الفرد، وما اكتسبه من خبرات وما شارك فيه من مواقف يكون بلاؤه في مجال التحدث، فيقال أن فلانا يتميز بالقدرة اللغوية الفائقة، أو يتميز حديثه بالبساطة والعذوبة والتأثير، أو يتميز بالحدة والعنف، وان فلانا يصيبه العجز أو الخجل إذا تحدث عن أمر حتى لا يكاد يبين، بل أن التحدث يعد من مقومات شخصية الفرد المهمة، يمتلك من الناس مشاعرهم، ويستحث عواطفهم ويستميل قلوبهم.

والتحريري يقصد به مقدرة الطالب على التعبير عمّا في نفسه كتابة بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواه اللغوي وتمرينه على التحرير بأساليب جميلة مناسبة، وتعويده الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها ببعض، وهو من أنماط النشاط اللغوي الذي لا يستغني عنه الإنسان ومجالاته عديدة تتصل بشتى نواحي الحياة واتجاهاتها، وان الكتابة هي الأثر الممتد للإنسان المثقف الباقي ما بقيت الكلمة المكتوبة هي الذكر الذي لا تمحوه الأيام.

إن العالم بإمكاناته وقدراته، وما حققه من إنجازات وما صنعه من تاريخ إنما يكمن في الكلمة المكتوبة التي عاشت في عقول المفكرين وهي مثار اهتمامهم، ثم تحولت الى لبنة في بناء الأمم، وهذا ما يميزها من الكلمة المنطوقة، لأن المنطوقة تختفي بين موجات الأثير، في حين ان المكتوبة هي التاريخ الباقي ما بقيت الحياة.

وتظهر أهمية التعبير التحريري من خلال القابليات اللغوية والفكرية للطلبة أكثر مما هم عليه في التعبير الشفهي، وذلك نتيجة انعدام المواجهة الفعلية فيه، فالطلبة يستطيعون أن يعبروا تعبيراً سليماً وذلك لشعورهم بعدم مراقبة الآخرين لهم، ويتيح الفرصة للمدرس لمعرفة مواطن الضعف والقوة في تعبير طلبته ليحسن توجيههم من خلال تعرفه مستوياتهم التعبيرية، ويكون مجال التفكير أوسع من التعبير الشفهي مما يعطي الفرصة للطلبة للتأني في الكتابة فلا شيء يجبرهم على الكتابة فوراً.

ويقسم التعبير من حيث المضمون على التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي.

التعبير الوظيفي:

وهو ذلك النوع من التعبير الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مواقف حياتية مثل كتابة اللافتات، وملء الاستمارات، وتوجيه التعليمات والإرشادات والقاء الكلمات المختلفة وقراءة محاضر الجلسات، والمحادثة بين الناس، والرسائل والبرقيات والاستدعاءات وبطاقات الدعوات والتهاني وكتابة التقارير والمذكرات وغيرها من الامور التي تعالج مواقف حياتية للطالب.

ويؤدي التعبير الوظيفي بطريقة المشافهة والكتابة ولا تظهر فيه شخصية الكاتب وعواطفه ومشاعره اذ تكون الألفاظ بعيدة عن التلوين والزخرفة. ولا نغالي إذا قال: ان الطلبة في المرحلة(الثانوية) في الزم الحاجة الى تدريبهم على هذا النوع من التعبير لان كثيراً من الطلبة لا يعرف كتابة طلب الى رئيس دائرة يطلب فيها انجاز عمل معين فيلجأ الى كاتب العرائض لتحقيق هذه الرغبة بدلا منه.

ولا غرابة ان تجد بعض مدرسي اللغة العربية يلجؤون الى هذا الكاتب لكتابة طلب لدائرة ما يطلب فيه حل مشكلته، ولعل السبب في ذلك اننا لم ننتبه الى أهمية هذا النوع من التعبير، لذا ينبغي على مدرسينا الاهتمام بهذا النوع من التعبير فيدربوا طلبتهم عليه بما يخدمهم في حياتهم وينمي فيهم القدرة على مواجهة مشكلاتهم المتشعبة فينشأ الطالب عارفا بأصول الكتابات والمراسلات على اختلافها ومستوياتها.

التعبير الإبداعي:

غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها الى الآخرين بأسلوب أدبي بقصد التاثير في نفوس القارئين والسامعين بحيث تصل درجة انفعالهم من مستوى الفعال هذه الاثار الأدبية الإبداعية بحيث تتضح شخصية الكاتب من خلال تلك العواطف والأحاسيس ويسمح هذا النوع بالكشف عن الموهوبين ووضعهم في الطريق المؤدي الى الابداع، اما اشكاله: الآثار الأدبية الرائعة شعرا ونثرا ووصفا للطبيعة والقصص والروايات النثرية والشعرية والمقالات تراجم حياه العظماء واليوميات ...الخ

وفي المرحلة الثانوية يتم التركيز على التعبير الابداعي والمدرس الكفء هو الذي يحرص على تشخيص المواقف الحياتية لطلابه فيعالج هذه المواقف بأسلوب من أساليب التعبير التي يراها مناسبة.

أساليب تدريس التعبير:

من أساليب تدريس التعبير ما يأتي:

1- إعطاء المدرس موضوعاً واحداً، يحلل الى عناصر، يتحدث فيه الطلبة ثم يتناولونه بالكتابة وقد تكون المناقشة والحديث في حصة التعبير الشفهي،

والكتابة في حصة التعبير التحريري، وقد تكون المناقشة والحديث في بداية الحصة، والكتابة في نهايتها، على ان لا تأخذ المناقشة وقتاً طويلاً.

2- إعطاء المدرس موضوعاً واحداً من دون تحليله الى عناصره الأساسية.

3- إعطاء المدرس موضوعين وتحليلهما الى عناصرهما الأساسية، يتحدث فيهما الطلبة ويختارون واحداً منهما للكتابة عنه.

4- إعطاء عدد من الموضوعات وتترك للطلبة حرية اختيار واحد منها للكتابة فيه، ولا تحلل الموضوعات الى عناصرها الأساسية.

5- ترك الحرية للطالب في اختيار الموضوع الذي يريد الكتابة فيه والحرية في هذه الطريقة أوسع من سابقتها.

6- خلق مواقف وظيفية يعبر عنها الطالب كتابة.

أهداف تدريس التعبير:

يهدف تدريس التعبير الى ما يأتي:

1- التعبير عن احاسيس الطالب وعواطفه ومشاهداته وافكاره وتجاربه تعبيراً فصيحاً مشافهة وكتابة.

2- تلخيص مقالات او فصول من كتب او موضوعات، مع مراعاة الايجاز والتميز بين الافكار الرئيسة والثانوية.

3- تعود التفكير المنطقي بترتيب عناصر الموضوع وتسلسلها وربطها من المقدمة الى العرض فالخاتمة.

4- كتابة البحوث القصيرة والتقارير وتعرف طرق التوثيق العلمي.

5- التمكن من التعبير في مواقف الحياة المختلفة.

6- تعود اداب المناقشة والحوار من حيث الاصغاء وتتبع الحديث واستيعاب الافكار وعدم المقاطعة واختيار الوقت المناسب للمشاركة.

7- استعمال علامات الترقيم استعمالاً سليماً.

أسباب ضعف الطلاب في التعبير:

1- عدم معرفة الطلاب جوانب الموضوع الذي يكلفون بالتعبير عنه.

2- قلة الحصيلة التعبيرية، وثروتهم اللغوية.

3- القلق الذي ينتابهم في اثناء انتقائهم الالفاظ، نتيجة تعايشهم بين لغتين: لغة المجتمع بما فيه البيت (العامية)، ولغة المدرسة (الفصحى).

4- انتهاج اساليب تدريس عقيمة في تعليم مهارة التعبير.

5- النظرة الى التعبير على انه مجرد القول الادبي بما فيه من جمال وفنية.

طرائق الارتقاء بتعبير الطلبة:

ثمة طرائق يستطيع المدرسون من خلالها ان ينهضوا بتعبير الطلبة منها:

1- ربط حصص التعبير ودروسه بفروع اللغة العربية، وبالمواد المختلفة لاسيما القصص والقراءة والتاريخ.

2- خلق الدافع، والرغبة في نفوس الطلبة عن طريق افساح المجال لهم ليختاروا الموضوعات التي تروق لهم، وتثير اهتمامهم.

3- تشجيع الطلبة على مداومة القراءة الحرة والاطلاع، مما يؤثر ايجابياً في حصيلتهم اللغوية، ويوسع الدائرة الثقافية لديهم، وبالتالي يقدرهم على التعبير عن انفسهم بشكل جيد.

4- مداومة المناقشة والحوار بعد كل موقف قرائي، او تعبير شفوي ومساءلتهم في المعاني، والافكار، والاساليب، والالفاظ.

5- ضرورة تعرف الطلبة الى ابعاد الموضوع التعبيري الشفوي والكتابي ايضاً.

6- ضرورة الاكثار من التدريب والتمرين على الحديث واستثمار المواقف التي تتاح من اجل ابعاد الخوف، والتردد من الطلبة.

7- الاكثار من المواقف التمثيلية، وما تعرضه من تحويل النص العادي الى نص حواري.

8- ضرورة ان يتحدث المدرسون امام طلبتهم باللغة الفصحى في كل المواقف ليكون مثلاً يحاكونه.

9- تشجيع الطلبة على حفظ اكبر قدر ممكن من القطع النثرية والشعرية الجميلة، اضافة الى حفظ مقدار مناسب من القران الكريم والاحاديث النبوية الشريفة.

10-تعويدهم على ان يحفظوا ما يقرأون، ومحاولة التعليق عليه اضافة الى ضرورة تدريبهم على استعمال المعجمات للرجوع اليها كلما دعت الحاجة.

درس أنموذجي لتدريس التعبير للصف الخامس الأدبي (أسلوب التعبير الحر)

الصف: الخامس الأدبي　　　　　　　　الموضوع:

اليوم والتاريخ:　　　　　　　　　　المادة : التعبير

الأهداف العامة:

1-تنمية قدرة المتعلم على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على البعض بجمل مترابطة ترابطا منطقيا.

2- تمكينه من استعمال الذخيرة اللغوية في التعبير الواضح السليم.

3- زيادة قدرة المتعلمين ولاسيما الموهوبين منهم على مجاوزة التعبير المباشر الى التعبير الفني المجازي.

4- تنمية قدرتهم على المعاني الجديدة والافكار الطريفة.

5- تمكين المتعلمين من الجهر بالرأي أمام الاخرين واكسابهم الجرأة وحسن الاداء وأداب الحديث.

6- زيادة قدراتهم على النقد والتحليل، وابداء الملاحظات الدقيقة وتشجيعهم على المناقشة والمناظرة.

7- تنمية قدرة المتعلم على التعبير عن المعاني والافكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.

8- تمكين المتعلم من صحة اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

الاهداف الخاصة:

وتستقى من موضوعات الدرس، مثل دور الحب والتضحية في سبيل الوطن، واهمية العمل وعلاقته براحة الانسان ...... وغير ذلك.

الوسائل التعليمية:

1-السبورة وحسن عرض الموضوع عليها.

2-القصص المناسبة أو المصادر.

3- الطباشير الملون والأبيض.

خطوات الدرس:

1-التمهيد:

ويكون بما يشوق الطلاب الى الدرس الجديد، ويهيئ أذهانهم له، وذلك بما يتلاءم مع أعمارهم وموضوع التعبير، وذلك بإثارة سؤال أو عدة أسئلة تتعلق بالموضوع.

2-اختيار الموضوع:

ويكون باختيار الطالب للموضوع الذي يود الكتابة فيه من الموضوعات التي تتواجد في خياله، او من واقعه الحياتي، أو من المحيط البيئي الذي يعيش فيه ... الخ.

3-عرض الموضوع:

في المرحلة الإعدادية يكون التعبير شفهيا وتحريريا، والتعبير الشفهي هو تمهيد للتعبير التحريري، وفيه يطرح كل طالب الموضوع الذي يود الكتابة فيه مع نبذة مختصرة جدا عنه، وهنا يفسح المجال لهم بالتعبير شفهيا عن الموضوعات وتحديد عناصرها التي تستشف عادة من أحاديثهم، وللطالب حق التصرف والإتيان بعناصر جديدة، وان يلتزم التعبير الفصيح وان يحترم النظام 000 وفي

كل هذا للمدرس دور في تهيئة الجو المناسب للطلاب لعرض الموضوعات وصولا بهم الى خاتمة تجمع أطراف الحديث وتوضح المغزى من الموضوعات.

4-الانتقال من التعبير الشفهي الذي يستغرق عادة حصة كاملة الى التعبير التحريري الذي يستغرق الحصة الثانية كلها:

وفيه يباشر الطلاب كتابة الموضوع الذي يختاره في داخل الصف ليعتمدوا على أنفسهم في الكتابة، وليتعرف المدرس مستويات الطلاب ويدربهم على التركيز والانتباه لاكمال الموضوع المختار ضمن الحصة الواحدة: مع العناية بشروط الموضوع كله من فكرة وأسلوب وخط وتنظيم ونظافة وقواعد نحوية وإملائية.

5-جمع الدفاتر:

ويكون في نهاية الحصة، وفي وقت واحد من غير تخلف لاحد الطلاب عن موعد التسليم، تعويدا لهم على الانتظام في المواعيد وتيسيرا لمهمة المدرس في منح الفرص المتكافئة للطلاب جميعهم.

6-متابعة المدرس قبل الشروع بتصحيح الموضوعات الجديدة للطلاب:

وذلك بمراجعة تصحيحات الموضوع السابق لكل طالب.

7-تصحيح الدفاتر في خارج الصف وفقا لمحكات التصحيح المعتمدة، وتعاد الدفاتر مصححة في حصة التعبير التالية.

النشاطات:

1- على الرغم من أهمية التعبير فانه لم يأخذ مكانته ضمن منهاج اللغة العربية، وضح ذلك.

2- ما اسباب ضعف الطلبة في التعبير؟

3- لخص بنقاط اهداف تدريس التعبير.

4- اكتب خطة انموذجية لتدريس التعبير الصف الخامس الأدبي باسلوب التعبير الحر.

تدريس اللغة العربية كتابيا ووظيفيا

22

- مقدمة
- تعليم اللغة العربية بطريقة أبو الديحة
- استراتيجيات التطبيق بطريقة أبو الديحة
- تعليم اللغة العربية وظيفيا

الفصل الثاني والعشرون
تدريس اللغة العربية تكامليا ووظيفيا

عزيزي الطالب بعد دراستك لهذا الفصل ينبغي أن تكون قادراً على أن:

1- تشرح مسألة اختلاف تدريس اللغة العربية.

2- توضح تعليم اللغة العربية بطريقة الوحدة.

3- تذكر خطوات التطبيق بطريقة الوحدة.

4- تكتب خطة درس أنموذجي في اللغة العربية بطريقة الوحدة (التكاملية).

5- تبين الهدف من اللغة العربية وظيفياً.

6- تضرب مثلاً من درس القواعد للتركيز على الجانب الوظيفي للغة.

مقدمة :

هناك فريقان مختلفان في مسألة تدريس اللغة العربية:

الفريق الأول: يرى ان تعليم اللغة العربية يتم من خلال وحدتها إذ يجب في النص وحدة متكاملة يدرب الطالب من خلاله على القراءة والتعبير والإملاء، والقواعد وفي ذلك مسايرة للطريق الطبيعي في إدراك الحقائق في الانتقال من الكل الى الجزء وتدريس اللغة العربية على وفق هذه الطريقة تجديد لحيوية المتعلم وبعث النشاط والحماس في نفسه.

الفريق الآخر: يرى ان تدريس اللغة العربية يحصل من خلال تقسيمها الى فروعها وهو ما معمول به في مدارسنا في الوقت الحاضر، فهناك حصة لتعليم القواعد، وحصة للتعبير وحصة للإملاء، وهكذا يرى اصحاب هذا الاتجاه ان استطراد المدرس بالتدريس بطريقة الوحدة، ربما يدفعه الى الاهتمام بفرع من دون اخر على حسابه من دون ان تنال الفروع جميعاً على العناية نفسها، وواقع الامر ان الاتجاه الاخر اذا لم يحسن المدرس فيه ربط الاجزاء او الفروع ببعضها بحيث تؤدي الى الوحدة المتكاملة، فان فيه ثمة خطورة وفيها تفتيت للغة.

واللغة وحدة تامة في الاستعمال في مواقف الحياة، لذلك كان لابد من ربط الفروع ببعضها فهي تعد كلها في خدمة التعبير فتدريس القواعد وسيلة وليست غاية وتدريس الاملاء والقراءة والنصوص وسائل لصحة الاسلوب وسلامة التراكيب من اللحن والخطأ وتقويم اللسان من الاعوجاج والزلل وسلامة الكتابة من الخطأ وهكذا نجد ان فروع اللغة كلها بمثابة الجداول التي تصب في مجرى التعبير، ومن هنا كان الفصل بين هذه الفروع يعد خطورة على اللغة وتعلمها، فإذا تحملنا هذا الفصل في المرحلة الابتدائية فالاجدر بنا مغادرته في المراحل اللاحقة. كما انه ينبغي ان نعرف حقيقتين يعطيان الحق في تدريس لغتنا بشكلها الكامل من دون تفريط او تقسيم لها، وهما:

- ان اللغة العربية فكر قبل كل شيء فاذا لم يتحسس الطلاب ذلك الفكر فلن يكون للالفاظ التي يستعملونها معنى.
- ان اللغة العربية وسيلة التعبير عن مظاهر الكون والوان النشاط وان يكون تدريس اللغة مستهدفاً حياة صالحة للطالب يمكنه من انماء قدراته التي تعينه على بلوغ اهداف سامية ومثل عليا، لذلك فعلى مدرس اللغة العربية ان يربط هذه الفروع من أي فرع يشاء ولعل اصلح فرع لهذا الربط هو المطالعة، اذ يمكن ان تستعمل القراءة بانواعها، ثم ياخذ من بعض الجمل الواردة في النص لمعالجة قضية نحوية، ثم يطلب من طلابه تلخيصها تحريرياً والحديث عنها شفوياً، ويمكن تحويلها الى مسرحية يقومون بتمثيلها، وقد يتخذون من النص درساً في الإملاء، فإذا تبينا هذا ادركنا ان من واجب المدرس ان يربط بين فروع اللغة العربية عند تدريسهما لطلبته، وان يراعي الصلة بين هذه الفروع، فالمادة في الاصل واحدة ولكنها اتخذت اسماء مختلفة بحسب طريقة علاجها.

تعليم اللغة العربية بطريقة الوحدة:

وهو تعليم اللغة وحدة متكاملة لا فروعاً مستقلة، لان الوحدة اللغوية موجودة في أي نص لغوي، ومن ثم فان طريقة الوحدة في تعلم اللغة ليست متوقفة

على كتاب مطالعة معد لهذه الغاية، ولكن أي نص في كتاب المطالعة يصلح ان يدرس من خلاله اللغة العربية بالصيغة التكاملية (طريقة الوحدة).

فنحن ندرس اللغة العربية وحدة متكاملة لا يمكن فصلها الى قراءة وقواعد واملاء، وهذا المفهوم لا يتضح الا اذا تضمنت اهداف دراسة اللغة العربية بشكل عام فنحن ندرس اللغة لتحقيق اربع مهارات لغوية اساسية بهدف اتقانها، وهي (فهم اللغة المسموعة) (وفهم اللغة المكتوبة) و(التعبير السليم كتابة) و (التعبير السليم كلاما). وهذه المهارات الاربع لا يمكن ان تتحقق للدارس عن طريق دراسة فرع واحد من فروع اللغة العربية انما تحتاج الى اتقان عدة جوانب، فالقراءة مثلا (فهم اللغة مكتوبة) لا تحقق الا باكتساب مجموعة من المهارات اللغوية منها:

1- معرفة قوانين الخط والكتابة ليتمكن من ترجمة رموز الكتابة الى دلالتها وهذا يسمى بالاملاء ويساعد على التمييز بين كلمة واخرى (على، علا).

2- معرفة قوانين تراكيب الكلمة أي (الصرف) فبهذه المعرفة يستطيع القارئ ان يميز بين المذكر والمؤنث، والمفرد والجمع، والمتكلم والغائب، واسم الفاعل، واسم المفعول، واسم الزمان، واسم المكان، واسم الآلة، وغير ذلك فمن لا يعرف الصرف لا يميز بين كتب، يكتب، كاتب، مكتوب، كتابة، مكتب... الخ.

3- معرفة قوانين تركيب الجملة أي (النحو) فهي تجعل القارئ قادرا على تمييز الصفة من الموصوف، والمضاف اليه، والفاعل من المفعول به.

من هنا نرى أننا لا نستطيع الفصل بين القراءة، والاملاء، والقواعد، ومثل هذا يقال في التعبير، فللتعبير كتابة بجملة واحدة لابد من معرفة قوانين الكتابة وقواعد اللغة أي قوانينها صرفا او نحوا، وهكذا نرى ان لفروع اللغة العربية ادواراً متكاملة لا يمكن استقلالها فعلاقتها ببعضها ضرورية للمدرس ليتمكن من تدريسها بشكل يحقق الاهداف المطلوبة بأفضل السبل.

ولكي يوضع كل فرع من فروع اللغة في مكانه الصحيح بحيث تكون الغاية من تدريبه واضحة للمدرس والطالب على السواء، تدعو طريقة الوحدة الى اتخاذ (النص) الواحد محورا لتدريس الفروع جميعا من دون ان يكون لاي منها حصة خاصة، فيدرب المدرس طلابه خلال دراسة (النص) على القراءة (فهم اللغة مكتوبة)، وعلى الاستماع (فهم اللغة مسموعة)، وعلى القواعد أي قوانين تركيب الكلمات والجمل، وعلى الخط، والاملاء، والتعبير بشقيه الشفوي والكتابي.

التطبيق المطلوب بطريقة الوحدة:

يؤخذ النص منطلقا فيقرأ قراءة صامته للتدريب على فهم اللغة المكتوبة وهذا يتطلب مقدمة تشوق الطلاب للقراءة واسئلة تختبر مقدار ما فهموه ثم يقرأ قراءة جهرية فيناقش في عدة جوانب.

1 - جانب المعاني: للتدريب على فهم العبارات.

2 - جانب الصرف: لاتقان قواعد تركيب الكلمة في الامثلة المراد مناقشتها في النص.

3 - جانب النحو: لاتقان قواعد الجملة وتركيبها.

4 - جانب الاسلوب: لتنمية القدرة على استعمال التركيب اللغوي المعبر عن المعنى المراد بدقة.

5 - جانب الكتابة: لاتقان قوانين كتابة كلمات وردت في النص.

ان تناول النص بهذه الطريقة يعني عدم وجود حصة مستقلة لأي فرع من فروع اللغة، وعدم وجود وقت محدد لمعالجة أي فرع لتحديد الوقت اللازم للقواعد، أو التعبير، أو الإملاء، بل أن هناك (240) دقيقة في الأسبوع خاضعة لمناقشة جوانب لغوية بما يقتضيه الوقت التعليمي.

درس أنموذجي في اللغة العربية بطريقة الوحدة (التكاملية) لطلبة الصف الاول المتوسط

اليوم: الدرس:

التاريخ: الموضوع:

م / ارحموا عزيزاً ذل

وجه رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) الى طيّ، فريقا من جنده، يتقدمهم علي بن ابي طالب (عليه السلام)، ففزع عدي بن حاتم الطائي وكان من أشد أعداء رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) فصبح على القوم واستاق خيلهم، ورجالهم، ونسائهم الى رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم)، فلما عرض عليه الأسرى نهضت من بين القوم، سفانه بنت حاتم الطائي، فقالت: يا محمد، هلك الوالد، وغاب الوافد فان رأيت تخلي عني، ولا تشمت بي احياء العرب، فأن ابي كان سيد قومه يفك العاني ويقتل الجاني، ويحفظ الجار، ويحمي الديار، ويفرج عن المكروب، ويطعم الطعام، ويفشي السلام، ويحمل الكل، ويعين على نوائب الدهر، وما اتاه واحد من حاجة فرده خائبا: انا بنت حاتم الطائي. فقال النبي (صلى الله عليه واله وسلم): يا جارية هذه صفات المؤمنين حقا، لو كان ابوك مسلما لترحمنا عليه، خلو عنها فان اباها كان يحب مكارم الاخلاق، ثم قال: ارحموا عزيزا ذل، وغنيا افتقر، وعالماً ضاع بين جهال، وامتن عليها بقومها، فاطلقهم تكريماً لها فاستاذنته بالدعاء، فأذن لها وقال لاصحابه: اسمعوا وعوا، فقالت: اتاب الله ببرك مواقفه، ولا جعل لك الى لئيم حاجة، ولا سلب نعمة عن كريم قوم الا جعلك سببا في ردها اليه. فلما أطلقها رجعت الى اخيها عدى وهي بدومة الجندل، فقالت له: يا اخي آليت هذا الرجل قبل ان تحلقك حبائله، فاني قد رأيت هدياً ورأيا سيغلب أهل الغلبة، ورأيت خصالا تعجبني، رأيته يحب الفقير، ويفك الأسير، ويرحم الصغير، ويعرف قدر الكبير، وما رأيت اجود ولا أكرم منه، وان يكن نبينا فللسابق فضله، وان

يكن ملكا فلن تزال في عز ملكه، فقدم عدي الى رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) فأسلم وأسلمت سفانة.

الأهداف اللغوية العامة :

تنمية قدرة الطلاب على فهم اللغة الفصحى مسموعة ومكتوبة فهماً صحيحاً ناقداً، وعلى نقل ما يريدون التعبير عنه شفوياً وكتابياً نقلاً واضحاً.

الأهداف الخاصة :

أ- أهداف لغوية:

1- التدريب على الكتابة الناقدة من خلال اثارة اسئلة حول نقاط محددة في القطعة

2- اكتساب الدقة في التعبير من خلال مناقشة عبارات محددة وردت في القطعة.

3- تعلم بعض اساليب النفي.

4- تعلم اسلوب النداء.

5- تعلم مفردات وعبارات وتراكيب لغوية يراد بيانها في متن القطعة

ب – اهداف غير لغوية :

1-تعرف التسامح وسداد الرأي اللذين اتصف بهما سيد الخلق محمد (صلى الله عليه واله وسلم).

2- اكتساب الاخلاق الحميدة التي يدعو لها الاسلام كالشجاعة والكرم وحب الاخرين ومساعدة المحتاجين.

الخطوات	الأهداف	النشاطات
(1) المقدمة	1- ربط خبرات الطلاب السابقة بالدرس الجديد 2- إثارة اهتمام الطلاب لقراءة النص	يقدم الدرس بما ياتي: 1- في بداية الدعوة الاسلامية وقفت قبائل الجزيرة مواقف مختلفة منهم من بادر الى الدخول في الدعوة الجديدة ومنهم من اخذ موقفاً جديداً، ومنهم من سلك طريق العداء للاسلام ومحاربته، من منكم يعرف احدى هذه القبائل التي كانت أشد عداوة للاسلام وللرسول الكريم (صلى الله عليه واله وسلم) 2- درسنا اليوم تحدث عن موقف احدى هذه القبائل من الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) ومدى تسامحه الكريم مع أسراهم. 3- اقرأوا الدرس قراءة صامتة لتكونوا صورة عن هذا الموضوع، ولتروا ان كانت بعض المواقف التي وضعها الكاتب تتفق وشخصية رسول الامة (صلى الله عليه واله وسلم)
(2) 1-القراءة الصامتة العامة 2-الأسئلة العامة وإجابات الطلبة	1-التدريب على فهم المادة المكتوبة فهما عاما. 2-التدريب على فهم المادة المسموعة. 3-التدريب على التعبير الشفوي.	يقرا الطلاب النص قراءة صامتة ثم يسأل المدرس الأسئلة الآتية: 1- أ كان علي رضي الله عنه يتصف بصفات معينة بحيث دفعت الرسول (صلى الله عليه وسلم) لتكليفه بمهمة قتال طي ؟ ما أهم تلك الصفات ؟ 2- ما الأسباب التي دعت الرسول (صلى الله عليه وسلم) لاطلاق سراح الأسرى ؟ 3- هل كانت لمبادرة الرسول (صلى الله عليه وسلم) رد ايجابي لديهم، ما هو؟
(3) - القراءة الصامتة التفصيلية - الاسئلة	1- التدريب على القراءة الناقدة والفهم العميق للمادة المكتوبة 2 - التدريب على فهم	يطلب من الطلبة قراءة الفقرة الاولى لغاية كان يحب مكارم الاخلاق، وبعد الانتهاء منها يسألون الاسئلة المعدة حولها ثم ينتقلون الى الفقرة الثانية الى نهاية النص. اسئلة الفقرة الاولى: 1- في أي وقت داهم الامام علي رضي الله عنه الاعداء، كيف

الخطوات	الأهداف	النشاطات
التفصيلية واجابات الطلبة	المادة المسموعة 3 - التدريب على التعبير عن المعنى بدقة ووضوح	عرفت ذلك ؟ 2- عند معرفة عدي بن حاتم بمقدم علي رضي الله عنه هل بات مع قبيلته ام اتخذ قرارا آخر ؟ ما هو ؟وعلى أي شيء يدلنا ذلك ؟ 3- هل تعتقد ان سفانة بنت حاتم لو لم تكن بليغة في قولها لما حصلت على عفو الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) ؟ هل تتذكر ما قالت ؟ 4 – هل كان مع سفانة احد من اهل بيتها ؟ كيف عرفت ذلك ؟ 5 – هل تتمنى ان يتصف المؤمنون في عصرنا هذا بصفات حاتم الطائي التي هي صفات المؤمنين ؟ ولماذا؟ 6 - ماذا نعني بمكارم الاخلاق ؟ اسئلة الفقرة الثانية: 1- بأي جملة بليغة امر الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) أصحابه أن ينصتوا لدعاء سفانة ؟ 2- بعد أن امر الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) باخلاء سبيل اسرى طيء قال قولا مشهورا لاصحابه، هل يمكن اعادته ؟ (قراءة أو تعبيراً) 3- ماذا يعني الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) بقوله (عالما ضاع بين جهالة) ؟ 4- ماذا تفسر ان تستأذن سفانة بالدعاء ؟ 5- هل كانت سفانة تخاف على اخيها من سطوة الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) كيف عرفت ذلك ؟ 6- لما وصفت سفانة لاخيها صفات الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) فهل كان لهذه الصفات وقع على قلب اخيها عدي وعقله ؟ 7– أ كان رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) نبيا ام ملكا ؟
(4)	1-التدريب على قراءة	وهل ترى فرقاً بين المعنيين ؟

الخطوات	الأهداف	النشاطات
القراءة الجهرية ومناقشة معاني بعض العبارات.	اللغة المكتوبة بشكل صحيح. 2-فهم معاني العبارات التي يعتقد أنها جديدة واستعمالها في حديث الطلبة	1- يطلب من الطلاب قراءة النص قراءة جهرية ويقرأ أحد الطلاب فقرة ثم يتابع اخر القراءة وهكذا. 2- يسال الطلاب في ثنايا القراءة عن بعض معاني العبارات. الفقرة الأولى: 2- ما معنى القول: ففزع عدي بن حاتم الى الشام ؟ 2- اذا كان الفزع دليلا على خوف عدي على نفسه فهل يمكن أن يستعملها أحدكم حين يخاف خطراً ما تعرض له ؟ 3 – ما معنى يعين على نوائب الدهر ؟ 4- ما معنى امتن عليها بقومها ؟ هل يحق لنا ان نقول امتن مدير المدرسة على زيد بزملائه فسامحهم ؟ الفقرة الثانية: 1- ماذا اراد الرسول (صلى الله عليه وسلم) من اصحابه بقوله (اسمعوا وعوا)؟ 2- ما معنى قول سفانة (ابت هذا الرجل قبل ان تلحقك حبائله) ؟
(5) الدراسة اللغوية والتعبير	تعلم قواعد استعمال النفي	الفقرة الاولى: 1- طلبت سفانة بنت حاتم الطائي أن لا يشمت بها أحياء العرب فقالت: ❖ لا تشمت بي احياء العرب 1- اذا سمعت أخاك الصغير يكذب على والده فماذا تقول له ؟ يمكن للمدرس أن يتوسع في شرح أداة النصب (لا) ويقارنها باداة النصب (لن) و(لم).. ويذكر لطلابه ان (لا) تستعمل للحاضر و(لن) تستعمل للمستقبل و(لم) للماضي مع اشارة يسيرة لحركات الفعل بعدها. الفقرة الثانية: - في وصف الرسول قالت سفانة:

الخطوات	الأهداف	النشاطات
(6) الصــــرف والنحو	تعلـم قاعــدة النــداء واستعمالاته	" ما رأيت اجود ولا أكـرم منـه ": هل بالامكـان استعمال (أفضل. أعز. أشجع) في جمل مماثلة ؟ 1- ورد في الفقرة الاولى استعمال (يا) قبل الاسم حيث قالت سفانة (يا محمد) وقال النبي (صلى الله عليه واله وسلم) (يا جارية) وقالت لاخيها (ياأخي) 2-وتقول كامل ويا كامل. 3-وتقـول يـا هـذا، يـا رجـل ولا تقـول (هـذا رجـل) بقصـد النـداء، فلماذا ؟ 3- ما حركة المنادى الاخيرة ؟ ❖ متى يكون مبنيا – أمثلة
(7) الإملاء	1- تعــرف كتابــة الفعل المعتل. 2- معرفــة قاعــدة كتابـــة الهمـــزة منفصـــلة وعلـــى كرسي.	❖ متى يكون منصوبا-أمثلة ❖ متى ينوب ومتى لا ينوب –أمثلة ❖ وردت الأفعال الآتية: يغشى، وعوا، أبيت، رأيت. ما ماضيها وكيف تكتب ؟ ❖ وردت في النص عداء، نساءهم، احياء، الدعاء. ووردت: نوائب، خائبا، حبائله. ما القاعدة التي تحكمنا بكتابة الهمزة منفصلة او على كرسي الياء؟ ملاحظة:ممكـن توزيـع هـذه الخطـة علىاكثـر مـن حصـة وبمـا يقتضيـه الموقـف التعليمـي ومسـتوى الطـلاب ومعلومـاتهم السـابقة فضلا عن مهارة المدرس واعداده للخطة بشكل واضح وصحيح.

تعليم اللغة العربية وظيفياً :

الهـدف مـن اللغـة العربيـة وظيفيـاً، هـو تحقيـق القـدرات اللغويـة عنـد الطالـب ليتمكن من ممارستها في وظائفها ممارسة صحيحة، وهذا يتطلب معرفة وظائف اللغة

العربية الاساسية الاربع وهي: الفهم حين تسمع، والفهم حين ترى، والحديث فيها، وكتابتها بشكل سليم. فتدريس اللغة العربية لا يكون وظيفياً الا اذا وجهت نشاطات المدرس والطلبة نحو تحقيق الغايات الاربع المذكورة اعلاه، أي توجيه النشاطات توجيهاً سليماً، بحيث يكون الطلبة قادرين على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً.

ولكي ينجح المدرس في تعلم لغته وظيفياً عليه تحديد المهارات الأربعة، وربط كل نشاط يقوم به طلبته بهذه الاهداف، ويسأل نفسه هل ما يجري داخل غرفة الصف يؤدي الى تحقيق تلك الاهداف فعلاً ؟

ولنضرب مثلا من درس القواعد للتركيز على الجانب الوظيفي للغة، ولنأخذ اداة (لن) ونسأل لماذا يريد ان يتعلم الطالب هذه الاداة ؟ او ما الذي نريد ان يعرفه منها ؟ فلو وجه هذا السؤال الى احد مدرسي اللغة العربية، سيقول: كي يعرف الطالب ان (لن) اداة نصب، وان الفعل المضارع بعدها منصوب، ولكي يتمكن الطالب من وضع هذه المعرفة موضع التطبيق بنصب الفعل المضارع بعد (لن) حين يقرأ او ويكتب. اننا نريد ان يتعلم الطالب (لن) كي يتمكن من توظيفها في لغته، أي يفهم صيغة النصب في المستقبل حين يسمع هذه الصيغة او يراها مكتوبة واستعمالها بشكل صحيح.

وهذا الاستعمال الصحيح يتضمن نصب الفعل المضارع بـ (لن) ولكن الهدف هو (اتقان اسلوب النفي في المستقبل).

الان سنعقد موازنة بين مدرس يدرس (لن) لغير غاية وظيفية، واخر يدرسها لغاية وظيفية.

فالمدرس الاول يهتم بـ (لن) بوصفها اداة نفي والاخر بوصفها اداة نفي ولايهمل انها تنصب الفعل المضارع بعدها، ولهذا يتخرج طلاب على ايدي المدرس الاول يصلون الى الجامعة، وهم يخطؤون في تركيب النص في المستقبل فيقولون (سوف لا احضر معك المحاضرة) أو (سوف لن احضر معك المحاضرة) بدلاً من (لن احضر معك المحاضرة). والمدرس الاخر يشرح لطلابه استعمال الايجاب والنفي والمجالات المختلفة، ويعد لهم التدريبات المناسبة الى اتقان هذين

الاسلوبين، حتى اذا جاء الى نفي الفعل المضارع اشار الى اننا ننفي الفعل الدال على الحاضر بالاداة (لا) والفعل الدال على المستقبل بالأداة (لن).

- احمد يساعد اباه سامي لايساعد أباه (إيجاب – نفي الحاضر)
- خالد سوف يذهب (سيذهب) معي لمشاهدة اللعبة (ايجاب – المستقبل)
- كمال لن يذهب معي لمشاهدة اللعبة (نفي المستقبل)
- الطالب المجتهد سينجح (سوف ينجح) (ايجاب المستقبل)

ثم بعد ذلك يجلب انتباه الطلاب الى الامور الاتية: السين، وسوف تدلان على الايجاب وتستعملان مع الفعل الدال على المستقبل. اما لا، ولن فتستعملان للنص الاولى مع الفعل الدال على الحاضر والاخرى مع الفعل الدال على المستقبل.

ثم ينتقل الى التطبيق مصححاً أخطاء الطلاب، سواء المتعلق بالتراكيب ام الحركات وعندما ترد (لن) في درس مثلاً " قال فؤاد انه لن يشترك في المباراة".

يطلب الاول من طلابه اعراب الفعل المضارع بعد (لن)، ويصر على سماع كلمة منصوب اما المدرس الاخر فيسأل عن معنى العبارة التي وردت فيها (لن).

المدرس: هو يشترك فؤاد في المبارة ؟

الطالب: لا

المدرس: ما الذي يدل على عدم اشتراكه.

الطالب: وجود (لن)

المدرس: ما الوقت الذي ينفي فيه فؤاد اشتراكه ؟ هل تحدث عن عدم اشتراكه في الماضي أم الحاضر أم المستقبل ؟

الطالب: المستقبل.

المدرس: كيف تكون العبارة لو كان فؤاد يتحدث عن عدم اشتراكه في الماضي ؟

الطالب: سيقول فؤاد انه لم يشترك في المباراة.

المدرس: كيف تكون العبارة لو كان يتحدث عن الحاضر.

الطالب: انه لايشترك في المباراة.

يكتب المدرس العبارات الثلاث على اللوحة من دون حركات

لن يشترك، لم يشترك، لا يشترك

المدرس: من يقرأ لي العبارات الثلاث مع وضع الحركة المناسبة في اخر الفعل ؟

يقرأ الطالب لن يشترك، لم يشترك، لايشترك.

المدرس: الفعل المضارع ينتهي بضمة عادة مثل المثال الاخير فلماذا استبدل بها فتحة في المثال الاول وفي المثال الثاني استعمل السكون ؟

الطالب: لوجود (لن) قبل الفعل في المثال الاول. و (لم) في المثال الثاني وهنا يظهر اهتمام المدرس بالحركات افضل من اهتمام المدرس الاول، لانه اتجه في ذلك اتجاهاً وظيفياً، وبهذا الاتجاه السليم في تعليم لغتنا نجعل طلبتنا لصيقين بلغتهم، شغوفين في فهمها، مجيدين في استعمالها حديثاً وكتابة، وينبغي ان تعلم ان التعلم الوظيفي للغة يبعد عن الطلبة شبح الخوف، وتذهب عنهم حالة التذمر والملل من درس القواعد، وان خوض هذا الاتجاه في تعليم اللغة يتطلب من المدرس جهداً وبحثاً ودراسة وتنظيم خطة شاملة ودقيقة لكل درس وموضوع.

النشاطات:

1- هناك فريقان مختلفان في مسألة تدريس اللغة العربية، حدد هذا الاختلاف، وبين وجهة نظرك فيه.

2- أكتب خطة انموذجية في قواعد اللغة العربية بطريقة الوحدة (التكاملية) لطلبة الصف الثاني المتوسط.

3- وضح الهدف من اللغة العربية وظيفيا.

4- اعطِ مثالاً في درس القواعد يُركز على الجانب الوظيفي للغة في ضوء ما درست.

المصادر

المصادر العربية

1. آل ياسين، محمد حسين. مبادئ في طرق التدريس العامة، ط1، المكتبة العصرية، بيروت، 1974.
2. ابراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرس اللغة العربية " ط4، دار المعارف، مصر، 1968.
3. ابراهيم، عبد اللطيف فؤاد، وسعد مرسي احمد. المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح، ط3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1977.
4. ابراهيم، عبد اللطيف فؤاد. المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، ط6، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1982.
5. ابراهيم، فوزي طه، ورجب احمد الكلزة. المناهج المعاصرة، ط9، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، 1990.
6. ابن عبد ربّه، أبي عمر احمد بن محمد الأندلسي. العقد الفريد، ج 2، شرح أحمد أمين وأحمد الزين وابراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، 1956.
7. ابن فارس، ابو الحسن أحمد، معجم مقاييس اللغة، ج5، تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1972 - 1366هـ.
8. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم المصري، لسان العرب، تحقيق عبد الله الكبير وآخرين، القاهرة، دار المعارف المصرية، 1956.
9. ــــــــــــــ، لسان العرب، دار صادر، لبنان، بيروت، ب.ت.
10. أبو جادو، صالح محمد علي علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2003.
11. ابو جلالة، صبحي حمدان، استراتيجيات في تدريس العلوم، دار المناهج، الاردن، 1999.
12. ابو حويج، مروان. المناهج التربوية المعاصرة الأساسيات - مشكلات المناهج - تطور تحديث، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن 2000.
13. ابو سرحان عطية عودة. دراسات في أساليب التربية الاجتماعية والوطنية، ط1، دار الخليج للنشر، عمان، 2000.
14. أبو لبدة، سبع محمد، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، عمان، مطبعة جمعية عمال المطابع التعاونية، 1979.
15. ابو مغلي، سميح. الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي، ط2، الاردن، 1986.
16. الاحمد، ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف. طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2001.

17. احمد، محمد عبد القادر. **طرق تعليم اللغة العربية**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1979.

18. احمد، محمد عبد القادر. **طرق تعليم التعبير**، ط1، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1985.

19. ــــــــ طرق التعليم الادب والنصوص، ط1، مكتبة النهضة المصرية، 1989.

20. الازيرجاوي، شهلة حسن هادي. **بناء برنامج لادب الاطفال في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات في ضوء صعوبات تدريس المادة**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2004. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

21. الاسدي، سعيد جاسم، تقويم تدريس التربية الفنية في المدارس الثانوية في العراق، **مجلة الاستاذ**، كلية التربية / ابن رشد، العدد 44، 2002.

22. اسكندر، كمال يوسف، وغزاوي، محمد ذياب. **مقدمة في التكنولوجيا التعليمية**، مكتبة الفلاح، الامارات العربية المتحدة، 1994.

23. الامام، مصطفى محمود، وآخرون. **التقويم والقياس**، جامعة بغداد، كلية التربية، ج1، 1987.

24. ــــــــ **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990.

25. الامين، شاكر محمود، واخرون. **اصول تدريس المواد الاجتماعية للصفوف الثانية معاهد اعداد المعلمين**، ط5، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1983.

26. الأمين، شاكر محمود. **مقدمة في تدريس المواد الاجتماعية**، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، 1982.

27. أنيس، إبراهيم وآخرون. **المعجم الوسيط**، ط/1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1982.

28. باشات، احمد ابراهيم. **الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية**، الطبعة الثانية، دار النهضة، القاهرة، 1987.

29. البجة، عبد الفتاح حسن. **اصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الاساسية العليا)**، ط1 دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 1999.

30. ــــــــ **اصول تدريس العربية، بين النظرية والممارسة**، المرحلة الاساسية الدنيا، دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الاردن، الطبعة الاولى 2000.

31. ــــــــ **اساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، ط2، عالم الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2005.

32. بحري، منى يونس وعايف حبيب. **المنهج والكتاب المدرسي**، وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، 1985.

33. البخاري، محمد بن إسماعيل (ت 256هـ). **صحيح البخاري**، (8) مجلدات، دار الفكر، بيروت، (1401هـ - 1981م).

34. بدوي، محمد عبد الخالق، وكامل بنقلي. **التربية وطرق التدريس**، مكتبة العلوم، دمشق، ب.ت.

35. بشارة، جبرائيل. المنهج التعليمي، ط1، دار الرائد العربي، 1983.
36. البشاري، حسين بن علي. استخدام الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) الوسائل التعليمية، سلسلة دورية تصدرها وزارة الاوقاف والشؤون بقطر، العدد 77، ط1، قطر، 2001.
37. البغدادي، محمد رضا. الاهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس، مكتبة الفلاح، الكويت، 1984.
38. بني، جانيت خضر. التعليم الابتدائي في العراق وبعض الاقطار العربية، دراسة مقارنة، 1978.
39. بوشامب، جورج. نظرية المنهج، ط1، ترجمة ممدوح محمد سليمان وآخرون، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1987.
40. البياتي، عبد الله سليم. تقويم برنامج طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء أهدافه السلوكية، جامعة بغداد، كلية التربية، 1985. (رسالة ماجستير غير منشورة)
41. الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة. سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار أحياء التراث العربي- بيروت، ب.ت.
42. التميمي، عواد جاسم. تطوير المناهج - دليل عمل، جمهورية العراق، وزارة التربية، 2004.
43. جابر، جابر عبد الحميد، وعايف حبيب. أساسيات التدريس، مطبعة العاني، بغداد، 1967.
44. جابر، جابر عبد الحميد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996.
45. الجاحظ، ابو عثمان عمرو بن بحر. البيان والتبيين، تحقيق وشرح الأستاذ عبد السلام هارون، القاهرة، 1950.
46. جامعة الدول العربية، الامانة العامة. المؤتمر الثقافي العربي السابع، المنعقد في القاهرة من 6-12 اذار، 1967.
47. جامل، عبد الرحمن عبد السلام. طرق التدريس العامة ومهارات وتنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2000.
48. ــــــــــ. أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ط/1، دار المناهج، عمان – الأردن، 2002.
49. الجبري، اسماء، ومحمد عبد مصطفى الدين. سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، القاهرة، عالم الكتب، 1998.
50. الجبوري، جنان مزهر لفتة. أثر أسلوب الدور التمثيلي في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الإسلامية، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2000. (رسالة ماجستير غير منشورة)
51. جرادات، عزت، وآخرون. مدخل الى التربية، ط 3، عمان، الاردن، ب.ت.
52. جرادات، عزت. التدريس الفعال، عمان، المكتبة التربوية المعاصرة، 1986.

53. الجسماني، عبد علي. علم النفس وتطبيقاته التربوية والاجتماعية، مطبعة الخلود، بغداد، 1984.
54. الجمبلاطي، علي وابو الفتوح التوانسي. الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط2، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، 1975.
55. جمهورية العراق، وزارة التربية. الاهداف التربوية للمراحل الدراسية كافة في القطر العراقي، وزارة التربية، العدد (197)، 1989.
56. الجميلي، زينب عبد الحسين حمدان. اثر الاستماع الناقد عند تدريس المطالعة في الأداء التعبيري وتنمية التفكير الناقد لطالبات المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2004. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
57. الجنابي، ساهرة عبد الله ضاحي. تقويم تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية وبناء برنامج لتطويره، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2003. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)
58. الجنابي، يحيى داوُد، وآخرون. الحاجات الإرشادية لطلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية، مجلة الجامعة المستنصرية، العدد (2)، بغداد – العراق، 1995.
59. جيتس، ارثر واخرون. علم النفس التربوي، ترجمة ابراهيم حافظ واخرون، مطبعة مصر، القاهرة، 1963.
60. الحاج، كمال يوسف. في فلسفة اللغة، بيروت، دار النهار، 1967.
61. حافظ، محمد علي، تطور السياسة التعليمية في الوطن العربي، دار الكشافة للنشر والطباعة والتوزيع، بيروت، القاهرة، بغداد، ط1، 1967.
62. الحاكم، احمد بن عبد الله. المستدرك على الصحيحين، بيروت، ب.ت.
63. حسن، حافظ وعزيز ضا، وابراهيم وجيه. علم النفس والتعلم، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1988.
64. حسن، عباس. النحو الوافي مع ربطه بالاساليب الرفيعة، والحياة، اللغوية المتجددة، ط5، دار المعارف، مصر، ب.ت.
65. ــــ اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، مصر، 1966.
66. الحسني، غازي خميس. اتجاهات حديثة في التدريس، ط1، مطبعة بابل، صنعاء، 1998.
67. الحسون، عبد الرحمن. في تقويم مناهج المواد الاجتماعية في ضوء اهداف التربية البيئية، جامعة بغداد، 1981.
68. ــــ، وسعدي لفته، وعدنان عبد الستار القصاب. طرائق التدريس العامة، ط8، المديرية العامة لانتاج المستلزمات التربوية، جمهورية العراق، وزارة التربية، 1993.
69. الحسون، جاسم محمود، وآخرون. الوسائل التعليمية للصفوف الثانية معاهد المعلمين، ط2، مطبعة وزارة التربية، 1989.

70. الحصري، ساطع. دروس في أصول التدريس، ج2، دار الكشاف للنشر والتوزيع، بيروت، 1958.
71. الحصري، علي منير. طرائق التدريس، مكتبة الفلاح، الكويت، 1994.
72. الحصري، علي منير، ويوسف العنزي. طرق التدريس العامة، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، دولة الكويت، ودولة الإمارات العربية المتحدة، 2000.
73. الحمادي، يوسف. أساليب تدريس التربية الإسلامية لمعلمي التربية الإسلامية وطلابها في كليات التربية بالوطن العربي والإسلامي، دار المريخ، الرياض، 1987.
74. الحمداني، موفق. اللغة وعلم النفس- دراسة للجوانب النفسية للغة، الموصل، مديرية دار الكتاب والنشر، 1982.
75. حمدون، غانم، وآخرون. تحليل عمل المعلم في مدارس بغداد الابتدائية الدراسة الأولى، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، مؤسسة دار الكتب للطباعة والنشر، 1975.
76. حميدة، امام مختار، واخرون. مهارات التدريس، دار المسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2000.
77. الحيلة، محمد محمود. التصميم التعليمي نظرية ممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.
78. الحيلة، محمد محمود. التصميم التعليمي – نظرية وممارسة، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2000.
79. خاطر، محمود رشدي واخرون. نتائج الاستفتاءات التي طرحتها المنظمة على الدول العربية وكليات الاعداد ومعاهده، معلم التربية الاسلامية واللغة العربية، تونس، 1986.
80. خاطر، محمود رشدي، ومصطفى أرسلان. تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000.
81. الخالدي، سندس عبد القادر. صعوبات تدريس البلاغة ودراستها لدى طلبة الصف الخامس الادبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، 1993. (رسالة ماجستير غير منشورة)
82. الخزرجي، تغريد فاضل عباس. اثر نوع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل والتفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، 2004. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
83. الخزرجي، ماجدة عبد الاله. محاضرات في المناهج، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 2000.
84. الخطابية، المازة راجح. اثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التلخيص الكتابي في اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر الاساسي في لواء الكورة، جامعة اليرموك، الاردن، 1998. (رسالة ماجستير غير منشورة)
85. الخطيب، احمد، وآخرون. دليل البحث والتقويم التربوي. دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، 1986.

86. الخطيب، البغدادي. **شرف أصحاب الحديث**، تحقيق محمد سعيد، مطبعة جامعة أنقرة، 1970.

87. خلف، ياسين أحمد. **تكنولوجيا التعليم والاتجاهات الحديثة في التدريس**، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية، 1997.

88. الخميس، عبد الكريم. الوسائل التعليمية، **مجلة التوثيق**، العدد 29، الرياض، 1988.

89. الخوالدة، ناصر أحمد ويحيى إسماعيل. **طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العلمية**، ط/1، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، دولة الإمارات المتحدة، 2001.

90. داود، عزيز حنا، وانور حسين عبد الرحمن. **مناهج البحث التربوي**، مطابع دار الحكمة للطباعة النشر، بغداد، 1990.

91. الدباسي، صالح بن مبارك. اثر استخدام الفيلم التعليمي المسجل على شريط فيديو في تعليم مناسك الحج للصف الثاني المتوسط، **مجلة جامعة الملك سعود**، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود – الرياض، 1990.

92. درويش، محمد ابراهيم احمد. **بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الثانوية في الاردن في ضوء حاجاتهم في طرائق التدريس**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2004. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

93. الدريج، محمد. **تحليل العملية التعليمية**، ط1، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، 1994.

94. الدليمي، طه علي حسين، وكامل محمود نجم الدليمي.**الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية لطلبة الصفوف الثالثة / قسم اللغة العربية**، جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد)، 1991.

95. ــــــــــــــــ " تدريس اللغة العربية "، **مجلة الأستاذ**، ع6، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1997.

96. ــــــــــــــــ. **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2004.

97. الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم الوائلي. **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن 2003.

98. الدليمي، طه علي حسين. **اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

99. الدليمي، عصام حسن. " **بناء برنامج علاجي للمهارات النقدية لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد** "، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2001. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

100. الدليمي، عصام حسن، وزينب حسن الشمري. فلسفة المنهج المدرسي، ط1 دار المناهج، عمان، الاردن، 2003.

101. الدليمي، كامل محمود نجم، وطه علي حسين. طرائق تدريس اللغة العربية، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، 1998 .

102. الدليمي، كامل محمود نجم، وطه علي حسين الدليمي. طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة بغداد، دار الفكر للطباعة، بغداد، 1999.

103. الدمرداش، سرحان، ومنير كامل. المناهج، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1969.

104. الدمرداش، سرحان. التقويم التربوي وتطوير المنهج، محاضرات في التقويم التربوي، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، كتب التربية العربية لدول الخليج العربي، الكويت، 1983.

105. الدمنهوري، ناجي محمد قاسم. فعالية استخدام كل من استراتيجية التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة بحوث كلية الاداب، الاسكندرية، جامعة المنوفية، العدد 41، 2000.

106. دنيا، محمد طنطاوي. استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1982.

107. الدهان، سامي. المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، دمشق، 1963.

108. دوتراس، روبير، وآخرون، التربية والتعليم، تعريب هشام تشابه وآخرون، اليونسكو، مكتبة لبنان، بيروت، 1966.

109. الديوه جي، سعيد. التربية والتعليم في الإسلام، مكتبة التراث العربي، الموصل – العراق، 1982.

110. رابح، تركي. اصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.

111. الرازي، محمد بن ابي بكر عبد القادر.مختار الصحاح،دار الكتاب العربي، بيروت، 1979.

112. الراوي، مسارع حسن. مشكلات الرسوب في الثانويات ومصير الخريجين، مطبعة العاني، بغداد، 1966.

113. الراوي، تركي عبد الغفور. دليل المعلم في وسائل تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، مديرية مطبعة وزارة التربية، ط (1)، 1990.

114. الربيعي، جمعة رشيد كضاض. صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية، الفرع العلمي في المدارس الثانوية" (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد، 1989.

115. الرحيم، احمد حسن. أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مطبعة الآداب، النجف الأشرف، 1965.

116. الرشدان، عبد الله، ونعيم جعنيني. **المدخل الى التربية والتعليم**، ط3، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 1999.

117. رشيد، سعدون، وآخرون. **واقع المناهج الدراسية**، ط1، مكتبة الفلاح، بغداد، 1999.

118. الرشيدي، البشير صالح. **مناهج البحث التربوي**، رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث، بيروت، 1999.

119. الرومي، فهد عبد الرحمن ومحمد السيد الزعبلاوي. **طرق تدريس التجويد وأحكام تعلمه وتعليمه**، ط3، مكتبة التوبة، الرياض، 1997.

120. ريان، فكري حسن. **التدريس، اهدافه، اسسه، تقويم نتائجه وتطبيقاته**، ط3، القاهرة، عالم الكتب، 1988.

121. الزاملي، حسن خلباص حمادي. **بناء برنامج في ضوء الحصيلة النحوية لدى طلبة اقسا اللغة العربية في كلية التربية**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2004. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

122. الزبيدي إسماعيل جبار حمود. "**بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس**" جامعة بغداد ،كلية التربية، 1997. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

123. زكري، عمر محمد علي، واخرون. "مجموعة التقوية بين النظرية والتطبيق – دراسة ميدانية على مدارس العليم العام في مدينة الهفوف / السعودية"، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، 1993.

124. الزند، وليد خضر. **التصاميم التعليمية**، الجذور النظرية نماذج وتطبيقات عملية ودراسات وبحوث عربية وعالمية، اكاديمية التربية الخاصة، الاردن، 2004.

125. الزهيري، كامل كريم عبيد. **دراسة تحليلية لاسئلة الامتحانات العامة لمادة الكيمياء للصف السادس العلمي**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1990. (رسالة ماجستير غير منشورة)

126. الزيّات، أحمد حسن. **تاريخ الأدب العربي للمدارس الثانوية العليا**، ط5، مطبعة الاعتماد، مصر، ب.ت.

127. زيتون، حسن حسين. **تصميم التدريس – رؤية منظومية**، ط2، الجزء الثاني، عالم الكتب، 2001.

128. السامرائي، هاشم وآخرون. **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**، ط/1، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن – أربد، 1994م.

129. سرحان، الدمرداش عبد المجيد. **المناهج المعاصرة**، ط6، مكتبة الفلاح، الكويت، 1998.

130. سعادة، جودت احمد. **مناهج الدراسات الاجتماعية**، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1984.

131. السعدي، ساهرة عباس قنبر. **مهارات التدريس والتدريب عليها**، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2004.

132. السكران، محمد. أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، ، عمان، الاردن، 2002.

133. سلامة، عبد الحافظ. الوسائل التعليمية والمناهج، دار الفكر، عمان، 2000.

134. ــــــ الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2002.

135. السلامي، جاسم محمد عبد. صعوبات تدريس الادب والنصوص للمرحلة الاعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، ماجستير 1998.

136. سمعان، وهيب، وآخرون. الاشراف الفني في التعليم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1969.

137. سمعان، وهيب، ورشدي لبيب. دراسات في المناهج، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1975.

138. سمعان، وهيب. الاسس العامة للتدريس، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة، 1982.

139. سمك، محمد صالح. تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1969.

140. السيد، عبد العال عبد المنعم. طرائق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة، القاهرة، 1972.

141. السيد، محمود أحمد. أمانينا اللغوية بين الطموح والواقع، مجلة المعلم العربي، ع8، الكويت، 1977.

142. ــــــ الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، 1979.

143. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن أبي بكر (ت911هـ). الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير، مجلدين، ط/1، دار الفكر، بيروت، 1981.

144. الشافعي، ابراهيم محمد. التربية الاسلامية وطرق تدريس الدين، مطبعة مصر، القاهرة، 1985.

145. شبر، عفاف حسن. "بناء برنامج لتطوير تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة"، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 2000.

146. الشبلي، ابراهيم مهدي. تقويم المناهج باستخدام النماذج، مطبعة المعارف، بغداد، 1984.

147. ــــــ المناهج بناؤها، تنفيذها، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1986.

148. ــــــ المناهج بناؤها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج، ط2، دار الامل للنشر والتوزيع، اربد – الاردن، 2000.

149. شحاته، حسن، وعبد الله الكندري. تعليم التربية الإسلامية في العالم العربي، ط/1، مكتبة الفلاح، الكويت، 1993.

150. ــــ تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، مطبعة الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1992.

151. شحاته، زين محمد، وآخرون. طرق تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية، نشر الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ط1، 1998.

152. شريف بديع، . أصول تدريس اللغة العربية، مطبعة الصباح، بغداد، ب،ت.

153. الشريف محمد احمد، واخرون. استراتيجية لتطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون، المنشاة الشعبية للنشر والتوزيع، مؤسسة الريحاني للطباعة والتوزيع، بيروت، 1979.

154. شعلان، محمود سليمان واخرون، اتجاهات في اصول التربية بمدرسة التعليم الاساسي، ط1، دار الفكر العربي، 1982.

155. الشمري، زينب حسن، وآخرون. فلسفة المنهج الدراسي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الاردن، 2003.

156. الشاري، فوزية عبد الوهاب يحيى. تقويم كتب التربية الاسلامية للصف الثالث الثانوي الجمهورية اليمنية، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد. 2000. (رسالة ماجستير غير منشورة)

157. شهلا، جورج وآخرون، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، ط5، بيروت، دار العلم للملايين، 1982.

158. الصائغ، محمد عبد الله وآخرون. " تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي " المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، 1981.

159. الصادق، ممدوح عبد العظيم. اتجاهات حديثة في زيادة فاعلية التعليم والتعلم، المؤتمر التربوي السنوي الثالث، التعليم الاعدادي وآفاق تطويره، دولة البحرية، وزارة التربوية والتعليم، 2001.

160. صبري، داود عبد السلام. تقويم مناهج الأعداد المهني في معاهد أعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة في العراق. جامعة بغداد، كلية التربية / أبن رشد، 2003. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

161. صبيح، نبيل احمد. دراسة تحليلية لتجارب الدول في مجال تدريس المعلمين اثناء الخدمة، الكتاب السنوي للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد 1، مصر، 1978.

162. صليبا، جميل، المنطق، منشورات عويدات، ط2، بيروت، 1967.

163. الطائي، نزار. محاضرات في مفاهيم التقويم وأسسه ووظائفه وعلاقته بالقياس، مكتبة التربية لدول الخليج العربي، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، 1984.

164. الطاهر، علي جواد. تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، ط 1، النجف الاشرف، مطبعة النعمان، 1969.

165. الطشاني، عبد الرزاق الصالحين. طرق التدريس العامة، ط1، الجماهيرية العربية الليبية، منشورات جامعة عمر المختار، 1998.

166. طعيمه، رشدي أحمد. الاسس العامة المناهج تعليم اللغة العربية. اعدادها - وتطورها - تقويمها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

167. طعيمه، رشدي أحمد، ومحمد السيد مناع. تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

168. الطوبجي، حسين حمدي. وسائل الاتصال والتكنولوجيات في التعليم، ط3، الكويت، 1987.

169. ظاهر، كاظم بطين. معايير الأعداد المهني لمعلم المرحلة الابتدائية ومدى مراعاتها في مناهج دور المعلمين الابتدائية في القطر العراقي، جامعة بغداد، كلية التربية، 1973. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

170. عاشور، قاسم الراتب، ومحمود فؤاد الحوامدة. أساليب التدريس اللغة العربية بين التطوير والتطبيق، ط1، دار المسيرة التوزيع والطبع، عمان، 2003.

171. عاشور، قاسم الراتب، وعبد الرحيم أبو الهيجاء. المنهج بين التطوير والتطبيق، ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

172. عاقل، فاخر. معجم علم النفس، دار العلم الملايين، بيروت، 1968.

173. ــــــ معجم علم النفس، الطبعة الثالثة، دار العلم للملايين، بيروت، 1971.

174. العاني، رؤوف عبد الرزاق. اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، جامعة بغداد، 1978.

175. عبد الدائم، عبد الله. التربية التجريبية والبحث التربوي. دار العلم للملايين، بيروت، 1978.

176. عبد العزيز، صالح عبد المجيد. التربية الحديثة، ج2، دار المعارف، مصر، 1956.

177. ــــــ التربية الحديثة، ج3، الطبعة الرابعة، دار المعارف، مصر، 1966.

178. ــــــ التربية وطرق التدريس، ج1، القاهرة، 1969.

179. عبد الله، زاهي نمر سعيد. أثر استخدام المسجل والمصحف الملون في إتقان التلاوة وأحكام التجويد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدينة أربد، الأردن، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2001. (رسالة دكتوراه غير منشورة).

180. عبد الله، عبد الرحمن، واخرون. المرجع في تدريس العلوم الشرعية وطرق تدريسها، ج2، ط1، عمان، الاردن، 1997.

181. ــــــ التعلم للاتقان ودور التقنيات التربوية في انجاحه. الكويت، 2000.

182. ــــــ مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 1991.

183. عبد الموجود، محمد عزت، واخرون. اساسيات المنهج وتنظيماته. دار الثقافة، القاهرة، 1978.

184. عبد النور. التربية والمناهج، دار النهضة للطباعة والنشر، القاهرة، 1977.

185. عبود، عبد الغني. مقدمة كتاب حسن عبد العال : التربية الاسلامية في القرن الرابع الهجري مكتبة التربية الاسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1978.

186. عثمان، حسن ملا. طرق التدريس المواد الاجتماعية الجغرافية والتاريخ، ط1، ج1، مكتبة الرشيد، الرياض، 1983.

187. العجيلي، صباح حسين وآخرون. مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتبة احمد الدباغ، بغداد، 2001.

188. عدس، محمد عبد الرحيم، ومحيي الدين توق. **مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس**، ج/1، ط/4، مكتبة الأقصى، عمان – الأردن، 1983م.

189. عدس، محمد عبد الرحيم. **علم النفس التربوي نظرة معاصرة**. ط2، دار الفكر العربي للطباعة، عمان، 1993.

190. عدس، محمد عبد الرحيم. **علم النفس التربوي**، الجامعة الاردنية، 1998.

191. العزاوي، فائزة محمد فخري. **صعوبات تدريس البلاغة لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد**، ، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1999. (رسالة ماجستير غير منشورة)

192. العزاوي، فائزة محمد فخري. " **بناء برنامج لمادة الاستماع في المرحلة الابتدائية في العراق** "، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، 2003. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

193. العزاوي، نضال مزاحم رشيد. **اثر ثلاثة أساليب علاجية من اجل التمكن في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2003. (رسالة ماجستير غير منشورة)

194. عزيز، صبحي خليل. **أصول تقنيات التدريس والتدريب**، مطابع جامعة الموصل، الموصل، 1985

195. العزيزي، عزت خليل وآخرون. **مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية**، ط/1، وزارة التربية والتعليم، جمهورية اليمن، 1996.

196. عطية، محسن علي. **تقويم اداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الانشاء والقواعد والإملاء**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1994. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

197. عفيفي، محمد بن السيد. **توجيهات تربوية للمعلمين والمعلمات**، مكة المكرمة 1973.

198. علي، صلاح عبد، **التفسير العلمي للقران الكريم**، جامعة بغداد، كلية العلوم الإسلامية، 1987. (رسالة ماجستير غير منشورة)

199. عليمات، محمد. " **النظام التربوي في ضوء النظم التربوية المعاصرة**، مكتبة الكتاني، اربد، الاردن، 1988.

200. العناد، مجذاب بدر. " الدراسات العليا واثرها في تطوير التعليم العالي في الوطن العربي "، **مجلة الاستاذ**، العدد 15، ج2، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1999.

201. عودة، أحمد سليمان، وفتحي حسن ملكاوي. **أساسيات البحث العلمي**، مكتبة الكتاني، اربد، 1992.

202. عودة، أحمد سليمان. **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط / 2، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 1998.

203. عودة، أحمد سليمان. **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط5، مطبعة عمان، الاردن، 2002.

204. العيساوي، رهيف ناصر علي "**بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الاخطاء الكتابية الشائعة**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1994. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

205. الغامدي، محمد عبد الله بن حجر. **الكفايات البشرية في قطاع التعليم الحكومي الخاص** باوضاع المدرسين، اليونسكو، باريس، 1966.

206. غزال، كاظم حسين. **تقويم برنامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في العراق**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1988. (رسالة ماجستير غير منشورة)

207. الغزالي، محمد بن محمد. **أحياء علوم الدين**، ج7، المطبعة اليمنية، القاهرة، 1312 هـ.

208. الغنام، محمد احمد. "بدائل التعلم العالي"، **مجلة التربية الجديدة**، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد السادس عشر، السنة السادسة، كانون الاول، 1978.

209. الفارابي، ابو نصر محمد. **اراء اهل المدينة الفاضلة**، قدم له وترجمه ابراهيم جزيني، بيروت، دار القاموس الحديث، ب.ت.

210. الفتلاوي، سهيلة كاظم. **تفريد التعلم في اعداد وتأهيل المعلم (أنموذج في القياس والتقويم التربوي)**، ط1، الاصدار الاول، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

211. الفراجي، عبد المهيمن أحمد خليفة. **اثر منهج الوحدات في تدريس مادة البلاغة باستخدام خرائط المفاهيم في التحصيل والاستبقاء لدى طلاب الصف الخامس الادبي**، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2005. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

212. فرحان، اسحق. **التربية الاسلامية بين الاصالة والمعاصرة**، القاهرة، 1982.

213. فلاته، مصطفى محمد عيسى. **المدخل الى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم**، ط1، الرياض، 1988.

214. الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. **القاموس المحيط**، (4) جزء، بيروت لبنان، دار الفكر، ب.ت.

215. فيصل، شكري، قضايا اللغة العربية المعاصرة، **المجلة العربية للدراسات اللغوية**، مج 2، ع1، أغسطس، الخرطوم، 1983.

216. قطامي، يوسف. **سيكولوجية المتعلم والتعلم الصفي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1989.

217. قطامي، يوسف، ووليد خضر الزند. **التصاميم التعليمية، الجذور النظرية نماذج وتطبيقات عملية**، بحوث عربية وعالمية، اكاديمية التربية الخاصة، ط1، الرياض، 2004.

218. الكعبي، بلاسم كحيط حسن. اثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والتقارير القصيرة في تحصيل الطالبات وتنمية التفكير الناقد لديهن في مادة الجغرافية، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2005. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

219. الكلزة، رجب احمد. المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، مكتبة الطالب الجامعي، الطبعة الثانية، العزيزية، مكة المكرمة، 1983.

220. الكلزة، رجب احمد، وحسن علي مختار. المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار القلم، الكويت، 1985.

221. الكناني، ماجد نافع. بناء نظام تعليمي لتطوير الادراك الحسي في مادة المنظور، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، 1998. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

222. الكناني، يسرى خلف كاظم. اثر طريقة الاستقصاء في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الادبي، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، 2003. (رسالة ماجستير غير منشورة)

223. لطفي، محمد قدري. معلم التربية الإسلامية واللغة العربية تصور مقترح لتدريبه وتنمية مهاراته، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1996.

224. اللقاني، احمد حسين. واخرون.المواد الاجتماعية وتنمية التفكير الناقد، عالم الكتب المصرية، القاهرة، 1974.

225. اللقاني، احمد حسين، ويوسف رضوان. طرق تدريس المواد الاجتماعية، دار التربية الحديثة، القاهرة، 1981.

226. اللقاني، احمد حسين. المناهج بين النظرية والتطبيق، ط 3، عالم الكتب، القاهرة، 1987.

227. اللقاني، احمد حسين، وبرنس أحمد رضوان. تدريس المواد الاجتماعية، ط3، القاهرة، 1989.

228. اللقاني، احمد حسين، وعودة عبد الجواد. تخطيط المنهج وتطويره، ط3، الدار الأهلية، عمان – الأردن، 1989.

229. لومان، جوزيف. إتقان أساليب التدريس، ترجمة حسين عبد الفتاح، مركز الكتب الأردني، 1989.

230. مجاور، محمد صلاح الدين. وفتحي عبد المقصود الديب. المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية، مطبعة الحرية، بيروت، دار القلم، الكويت، 1983.

231. محمد، داود ماهر، ومجيد مهدي محمد. اساسيات في طرائق التدريس العامة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، كلية التربية، مطابع الحكمة، الموصل، 1991.

232. محمد، صباح محمود. التقويم، مفهومه، أهدافه، وأدواته، بغداد الجامعة المستنصرية، 1999.

233. محمد، مجيد مهدي. **المناهج وتطبيقاتها التربوية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، مطابع التعليم العالي، 1990.

234. محمود، سهام. **المنجد في اللغة والإعلام**، دار الشرق، بيروت – لبنان، 2000.

235. مدكور، علي احمد. **منهج تعليم الكبار النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، 1984.

236. مدكور، علي احمد. **مناهج التربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.

237. مدكور، علي احمد، وفتحي علي يونس، ومحمود كامل الناقة. **اساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.

238. مرسي، محمد عبد العليم. **المعلم والمناهج وطرق التدريس**، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض، 1978.

239. مرعي، توفيق احمد، واحمد بلقيس. **الميسر في علم النفس الاجتماعي**، عمان – الاردن، مطبعة دار الفرقان، 1996.

240. مرعي، توفيق احمد. **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن، 1998.

241. مرعي، توفيق احمد، ومحمد محمود الحيلة. **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأساسها وعملياتها**، ط1، دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان، الاردن، 2000.

242. مرعي، توفيق احمد. **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002.

243. مرعي، توفيق احمد. **طرائق التدريس العامة**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2005.

244. مسلم، الامام مسلم بن الحجاج القشيري. **صحيح مسلم**، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار التراث العربي، بيروت، د.ت.

245. المشهداني، محمود حبيب. "**بناء دليل لتيسير تدريس شرح ابن عقيل / ج1**"، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1996. (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

246. مصطاف، عبد المجيد عبد الحميد. **الوسائل السمعية البصرية ووسائل الاتصال الجماهيري**، ط1، النجف الاشرف، 1978.

247. مصطفى، ابراهيم. **المعجم الوسيط**، ج 2، مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، استانبول، تركيا، 1989.

248. مصطفى، صلاح عبد الحميد. **المناهج الدراسية، عناصرها، وأسسها، وتطبيقاتها**، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000.

249. المطري، حسن علي عمر. **أثر استخدام التقنيات التربوية في تحصيل طلاب المرحلة الأساسية**

في مادة القرآن الكريم وعلومه في الجمهورية اليمنية، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 2001. (رسالة ماجستير غير منشورة)

250. مقدادي، محمد فخري. التعلم للإتقان. رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، العدد 2، الاردن، 1988.

251. ملحم، سامي محمد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2002.

252. المليجي، حلمي. علم النفس المعاصر، ط2، دار النهضة، بيروت، 2000.

253. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ادارة التربية، تطوير مناهج القواعد النحوية، واساليب التعبير في مراحل التعليم العام، تونس، 1983.

254. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. التقرير الختامي لندوة التعليم العالي والتنمية في البلاد العربية، المؤسسات وسياسات القبول، ادارة برامج الندوة، القاهرة، 1998.

255. الموسوي، عبد الله حسن. الدليل إلى التربية العملية، عالم الكتب الحديث اربد، الأردن، 2005.

256. نجار، فريد جبرائيل. قاموس التربية وعلم النفس، الجامعة الامريكية، بيروت، 1960.

257. النجيحي، محمد لبيب. التربية أصولها ونظرياتها العلمية، ط5، مكتبة الانجلو المصرية، 1974.

258. النجيحي، محمد لبيب، ومحمد منير مرسي. المناهج والوسائل التعليمية، المكتبة التربوية، بيروت، 1976.

259. نشوان، يعقوب حسن. الجديد في تدريس العلوم، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 1989.

260. النعيمي، ميسون علي جواد. اثر استراتيجية الاختبارات القبلية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في قواعد اللغة العربية، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد، 1999. (رسالة ماجستير غير منشورة)

261. نوفل، محمد نبيل. تأملات في فلسفة التعليم الجامعي العربي، مكتب اليونسكو التعليمي للتربية في البلاد العربية، 1991.

262. النيسابوري، محمد بن عبد الله. المستدرك على الصحيحين، ج2، دار الكتب المصرية، بيروت، 1990.

263. الهاشمي، عابد توفيق. اللغة العربية الطرق العملية لتدريسها، ج1، ط1، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1972.

264. ــــــ. الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، دار الانجلو المصرية، القاهرة، 1974.

265. ــــــ. الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، ط3، دار الانجلو المصرية، القاهرة، 1980.

266. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، وفائزة محمد فخري العزاوي. تدريس البلاغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، ط1، دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن، 2005.

267. هلال، علي احمد. " الاخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين – اسباب ومقترحات علاجها "، جامعة بغداد، كلية التربية، 1987. (رسالة ماجستير غير منشورة)

268. هلال، محمد غنيمي. النقد الادبي الحديث، ط1، دار العودة، بيروت، 1982.

269. هندام، يحيى حامد، وجابر عبد الحميد جابر. المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984.

270. الوائلي، سعاد عبد الكريم. طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2004.

271. وزارة التربية. التشريعات التربوية في الجمهورية العراقية، 1980.

272. وزارة الثقافة والفنون، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، تحقيق : عبد الأمير شمس الدين، ط2، بيروت، دار اقرأ للنشر والتوزيع، 1986.

273. الوقفي، راضي، واخرون. التخطيط الدراسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1979.

274. الوكيل، حلمي احمد، ومحمود حسين بشير. الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الاولى، ط1، الكويت، مطبعة القبس التجارية، 1990.

275. الوكيل، حلمي احمد. الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، ط2، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، 2001.

276. اليسوعي، الأب هنري فليش. العربية الفصحى نحو بناء لغوي جديد، تعريب وتحقيق عبد الصبور شاهين، ط1، المطبعة الكاثوليكية، ب.ت.

277. يونس، فتحي علي، وآخرون. التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1999.

278. يونس فتحي علي واخرون. اساليب تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة والنشر، القاهرة، 1981.

279. يونس، فتحي، وآخرون. المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

المصادر الأجنبية :

1- Battistich. S. and others. " Instruction processes and student out comes in cooperative learning Groups " **The Elementary school journal**"،Vol. (51)،No.(4), April،1993.

2- Bloom. B. S and others. **Hand book on formative and sumative evaluation of student learning**، New York. M. C. growhill. 1971.

3- Carrol، J.D &W.Rgraw. " **The psychology of Learning and Instruction** " Educational psychology 2nd Newievsey، Inc ، 1964

4- Cremin L.A. Borrow Man ML. **public school in our Democracy**، New York. Mac-Millam Co. 1950.

5- Davis G. A. **Creativity is for Ever 2nd ed dibugue**،Ia, kendh and Hunt Publishing Company Inc. 1986.

6- Emilly، plauosde Paula, **Astudy of Relation ship between teacher inlementional programe specilecs and pupil Achievement in Etement any school** Es،d. Temple Dissertation ganxerax anir micro film Vol. 35، N.5. 1972 .

7- Everet، Samuel (editor)، **the community school**، d. Appleton century، 1938.

8- Fischer، Euqcnce،C.H National. surver wilber. A.and other.**The Beginning teacher.Henry Rolt** Newyork 1955.

9- Freeman، c. schools of hellas (London : the Macmillan co. 1922)

10- Good, V.C. **Dictionary of Education.**3rd،Ed.. Mc. Grow hill . New York.1973.

11- Halik richerd.Jahn، "Teacher in service Qgolucation in the Affective Dowiain، out omes for teacher and students" Phop michig and.Dissertation..**Abstracts international Michigan Xerox univ micro filus** Vol. 54، No. 10. 1974.

12- Husen, Torestent. **"The International Encyclopedia of Education"**. The Macmillan, Co. New York, 1985.

13- Johnson & Johnson R. and Faow E **cooperation in the room Revise Interaction** Book Co. 1989.

14- Keller، B,A. " **Problems in assessing student attitude in science education A Partial Solution** " science education، Vol: 12، No:5، 1968.

15- Kenedy – Gany waune، Anin- **service program Designed to improve the teaching of reading study skills**" P.H.D. university of pittbung ، in Dissertation. 1972.

16- Ober,L .Richaret،OL;**Systematic Observation Of Teachiny**، prentice HALL. inc. ENGLEWOOD CIFIFFS، new jersey,1971.

17- Robts,Zais.**Curriculum Principles and Foundations.** Herper.Row Publishers,Inc,1979.

18- Skinner b. f، **the technology of teaching** ، new york ؛ appelton century croffs.1986 p.p.265.

19- Webster, **Third New International Dictionary of English Languoge**، Chicago : G.G. Merriam Co-Vol. 1, No. 3، 1971.

مناهج اللغة العربية

وطرائق تدريسها







المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان - شارع الملك حسين
مجمع الفحيص التجاري - هاتف : 4611169 6 962+
تلفاكس: 4612190 6 962+ ص.ب 922762 عمّان 11192 الأردن
E-mail: safa@darsafa.net www.darsafa.net